

Abner Prada
Miguel Soler Roca
Ubaldo Rodríguez Varela
Yolanda Vallarino

Julio Castro

educador de pueblos



ediciones de la banda oriental

JULIO CASTRO
EDUCADOR DE PUEBLOS
3

**Abner Prada
Ubaldo Rodríguez Varela
Miguel Soler Roca
Yolanda Vallarino**

**JULIO CASTRO
EDUCADOR DE PUEBLOS**

EDICIONES DE LA BANDA ORIENTAL

Biblioteca Básica del Educador/3

©

Ediciones de la Banda Oriental SRL

Gaboto 1582 - Tel. 43206 - Montevideo

Queda hecho el depósito que marca la ley

Impreso en Uruguay - 1987

INTRODUCCION

Este libro hará bien a muchos. Hará bien a la causa del magisterio, en este país donde al docente todo se le exige pero se le remunera miserablemente, con sueldos que a todos deberían avergonzar. Aunque Julio Castro haya sido, en lo que va del siglo, la encarnación del verbo de la escuela pública en este país, lo que trasunta esta historia a cuatro voces es la odisea de todos los maestros, empezando por el maestro rural.

Sí, odisea. Porque si el espíritu de la escuela nueva se compadece con la modalidad de nuestro pueblo, a la hora de plasmar en realidad encuentra tantas vallas como la idea misma de cambiar nuestras pautas sociales por otras más justas y más dignas. Esa lucha, a la que Julio entregó medio siglo de su espléndida vida de casi setenta años, aparece en estos cuatro trabajos —hondos, rigurosos, lúcidos y apasionados— como una obra abierta, desafiante e inconclusa.

Se habla por estos días de proyectos de país. No concebimos ninguno que no parta de este encare del ser humano, dueño —y no enajenado— de sí mismo, para desarrollarse en plenitud. A la vez individuo y ser social, ser social e individuo. El magisterio nacional se identifica desde las aulas cotidianas con ese proyecto; y este libro le hará bien, en cuanto recoge una veta profunda de ese país generoso y llano que personifica Julio Castro.

Le hará bien, también, por eso mismo, a los jóvenes que vivieron el Uruguay de la tabla rasa, rotos los vínculos con el pasado ético y cultural del país que fue. A quienes tienen ahora cuarenta o más años se nos ilumina el rostro a la sola mención del nombre de Julio. Pero los que hoy tienen alrededor de treinta o menos, se encogen de hombros o se limitan a respetar, si viven en un entorno familiar proclive, al “veterano que desapareció bajo la dictadura”. “Uno que fue maestro”. “Uno que escribía en *Marcha*”. Se encoge el corazón ante la poquedad y la pobreza de la ficha, y ante la enorme distancia afectiva de esos jóvenes con un

prójimo tan cercano. Distancia que la dictadura, con torva paciencia, trató de ensanchar.

Este libro recupera cálidamente a Julio Castro, haciéndolo revivir en su medio: la docencia y el periodismo (que Julio, como señala sagazmente Arturo Ardao en "Cuadernos de Marcha", convierte también en docencia). Allí se le ve yendo siempre al fondo del tema: trátase de la escuela rural o de la dependencia al modelo que impone el imperio; y aun de la interrelación de ambos. La teoría, "ordenando" a la práctica, pero también abrevando en ella. Julio vivió la problemática de la escuela a través de maestros y escolares concretos. Por eso desconfió de una escuela rural enciclopedista y universalista ante la cual el gurisito, hecho precozmente al trabajo del campo, se encogía de hombros porque no le hablaba de su realidad, una realidad a menudo descalza y desnutrada. Por eso, asimismo, cuando fue director de la escuela de Villa Muñoz, trató el problema del niño judío con valentía y lucidez; oponiendo al prejuicio antisemita, en ascenso o larvario, esa concepción igualitaria y humanista que la sociedad proclama en el papel y está lejos de cumplir en los hechos. Julio Castro siempre persiguió la dignificación del ser humano y entre éstos, la del más desvalido. Como principio rector y como ejercicio diario. Con nombre, apellido y rostro propios en cada caso.

Cuesta imaginar a este hombre forzado por otros hombres a morir. Porque es cierto que el régimen, al igual que el sistema, eligen maléficamente bien a sus víctimas —y Julio Castro marcó a fuego a los dos con su pensamiento y acción de medio siglo—; pero en el momento ético de evaluar el crimen, la sangre derramada de los justos —antes y después de Cristo— provoca el asombro, la perplejidad y el desencanto (por encima de la indignación y la sed de justicia). Este libro hará bien, también, a esa sed de justicia. Porque nos enfrenta al deber de no olvidar ni silenciar una obra tan llena de vida; y al deber, que compete a toda la ciudadanía digna, de llevar amorosamente en sus brazos a Julio Castro hasta que la verdad y la justicia nos permitan devolverlo a la tierra, su tierra.

Finalmente, este libro hará bien también a sus autores al permitirles decir al país una parte (valiosísima) de cuanto debe ser dicho sobre Julio Castro, el hombre entrañable y el educador del pueblo.

Hugo Alfaro



LA CONTRIBUCION DE JULIO CASTRO A LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO

Miguel Soler Roca

Entre los países de América Latina, el Uruguay tal vez sea aquel en que menos se ha hablado y menos se habla del analfabetismo. Plantearlo como un problema nacional aparece como una manifestación un poco exótica. Y no porque el problema no exista —ya veremos en qué injustificada medida está aún presente en nuestra sociedad— sino por una cómoda comparación con países hermanos, a los que consideramos más atrasados.

De ahí la importancia de destacar los esfuerzos que Julio Castro realizó durante cuarenta años por suscitar una actitud mucho más realista y activa frente al problema, ante todo en el plano nacional pero también, desde muy temprano en su carrera docente, enriqueciendo sus análisis con su vasto conocimiento del Continente y ayudando a otros pueblos a superar su analfabetismo.

Fue un pionero, además, en su manera de presentar el problema en sus dimensiones no estrictamente educacionales y considerándolo desde el ángulo del adulto analfabeto tanto o más que en base a las reacciones del hombre “culto” ante el fenómeno.

En esta cuestión, tan expuesta a mi juicio a las simplificaciones y a la demagogia, Julio se mantuvo fiel a los datos de la realidad más objetiva y eludió sistemáticamente la tentación magisterial de hacer de la pedagogía el centro de las causas y efectos del analfabetismo. Donde los demás no querían ver el problema o lo reducían a una cuestión puramente educacional, Julio tuvo el mérito de mostrar las complejas manifestaciones del fenómeno, clarificándolo y anticipándose a planteamientos que la comunidad internacional aceptaría sólo muchos años después.

Las tres primeras líneas de su obra “El Analfabetismo” dicen así: *“El analfabetismo no es sólo un problema cultural; es también una cuestión social, económica y política. Así lo entendemos, sin ser ni considerarnos materialistas”*. “El Analfabetismo” fue uno de los varios

trabajos presentados por Julio a los Concursos Anuales de Pedagogía, que las autoridades docentes organizaban cada año para maestros y profesores normalistas. Obtuvo el primer premio en el concurso de 1939 y fue publicado como libro en 1940. (Julio Castro, "El Analfabetismo", Imprenta Nacional, Montevideo, 1940).

El método seguido por Julio en "El Analfabetismo" es muy simple: comienza por analizar el funcionamiento de la sociedad uruguaya de entonces, luego aborda el análisis del sistema educativo y en particular de la enseñanza primaria y ahí, en la complejidad del tejido social y de sus nexos con la educación, sitúa el analfabetismo, lo cuantifica, lo explica y sugiere acciones para superarlo.

El marco social del analfabetismo

Una primera dificultad para la apreciación objetiva del analfabetismo la planteaba la falta de censos de población pues, como informa Julio en la pág. 8 de "El Analfabetismo", se habían realizado en el Uruguay solamente tres censos: uno en 1852, otro en 1860 y el último treinta años atrás, en 1908.

Según el censo de 1908, del total de 1.042.686 habitantes que tenía ese año la República, aproximadamente el 27% (291.465) estaban en la capital. Para 1939, y reconociendo que *"la apreciación numérica no es otra cosa que aproximaciones, de las que pueden resultar gruesos errores"*, el autor estimaba la población total de la República en 2.100.000 habitantes, de los cuales 750.000 estarían en Montevideo (36%), 430.000 en las ciudades del interior (20%) y 920.000 en la campaña (44%). (op. cit. ps. 9 y 22).

Aunque aquella situación estaba cuantitativamente muy lejos de la actual, preocupaba ya a Julio —nacido en el medio campesino— la gran disparidad que existía entre campo y ciudad, mucho más en nuestro país que en los demás países latinoamericanos, pues la etapa colonial había establecido regímenes muy distintos de poblamiento. Refiriéndose al Uruguay, decía Julio: *"Especialmente algunos problemas del campo son poco conocidos u olvidados y han llevado a realizar para el país desde hace muchos años una política dirigida y orientada por la ciudad. [...] Por otra parte, se conoce la realidad nacional como se conoce un país de turismo: desde la carretera o la vía del ferrocarril. Así los rancharíos, la vida miserable de los trabajadores de la tierra, la desolada y horizontal vida de los peones de las estancias, escapan al conocimiento corriente"*. (op. cit. ps. 5 y 6).

Comenta Julio las razones de la ya por entonces fuerte migración

de habitantes del campo a las ciudades, sobre todo a Montevideo, destacando en primer lugar las razones de orden económico: *“Nuestra economía rural ha sufrido y sufre señalados períodos de depresión, seguidos de otros de resurgimiento. Esos períodos de crisis traen, como consecuencia, la ruina de muchos capitales rurales modestos y la expansión a la vez de los que por su solidez pueden resistirla. [...] A los hacendados empobrecidos no les queda otro recurso que irse a la capital; se huye de una situación venida a menos y, además, pueden encontrarse en ella nuevas formas de actividad o trabajo remunerador [...] Para los agricultores [...] una sequía, o un invierno extremadamente lluvioso o dos o tres años seguidos de langosta y ya su siempre precaria situación económica quedará herida de muerte. Es cierto, sin embargo, que el agricultor, de vida más sobria y más sufrida que el hacendado y con mayor apego a la tierra, no huye tan fácilmente a la capital; queda en el campo, en condiciones misérrimas, tratando de reconstruirse de los golpes sufridos. Otra razón de orden económico social es la transformación que ha sufrido la estancia en los últimos 20 o 25 años. La estancia era antes una organización de carácter feudal. Vivían en ella patrones, peones, puesteros, agregados, etc. Era una especie de centro poblado [...] Esta organización hacía que las relaciones entre los hombres fueran más de padre a hijos que de patrón a asalariados, lo que era muy importante, porque resultaba con ello que el latifundio era la célula económica pero, a la vez, la célula social de la campaña.*

La estancia de hoy, en cambio, es muy distinta. Generalmente el patrón no vive en ella: reside con su familia en la capital. [...] Además, es una explotación racionalizada —o tiende por lo menos a serlo— donde se limitan al mínimo los brazos y, a la vez, se les exige el máximo rendimiento. Como la explotación es extensiva, promedialmente un hombre alcanza para cuidar mil hectáreas, y se tiene buen cuidado de que el trabajador sea solo, sin familia que mantener, para limitar los gastos de consumo. [...] ¿Qué puede hacer el hombre de labor, desplazado por la estancia modernizada? No le queda otro camino que emigrar a la capital donde, si bien hay desocupación, no falta la posibilidad de ganarse la vida de una u otra manera. [...] Otra cuestión es ésta, muy legítima por cierto. A todo habitante del campo que viva a algunos kilómetros de distancia de los centros urbanos y tenga hijos, se le plantea el problema de su educación. Los cursos primarios pueden hacerse en la escuela rural, cuando la hay; pero ¿y después? Los padres, de clase media para arriba, quieren dar una profesión liberal a sus hijos; ese es, por lo menos, el sentir general de la hora. Para lograrlo, hay que llevar el chico a un liceo departamental y luego a la ciudad,

para hacer los cursos en la facultad correspondiente. La ida de los hijos arrastra toda la familia y, una vez más, se cumple, por esta vía, el éxodo de la población del campo hacia la capital". (op. cit. ps. 16 a 21).

Más adelante agrega: "...desgraciadamente esta concentración urbana se produce en un país que vive de su ganadería y su agricultura, generando la contradicción de que mientras las fuentes de producción se despueblan del elemento humano que las hace producir, la capital, que consume y no produce —o produce muy limitadamente— cada vez es más grande y suntuosa y, por consiguiente, cada vez gasta más". (op. cit. p. 31).

Refiriéndose a las ciudades del interior, dice Julio: "*El estancamiento de los centros urbanos del interior absorbidos por Montevideo es uno de los fenómenos más generales y característicos de la hora presente. [...] La decadencia de la vida comercial, la falta de industrias, la imposibilidad de hacer otra cosa que vegetar en un medio decadente, hace que los jóvenes se encuentren, al egresar de la escuela primaria, frente a una disyuntiva que arrastrará a los más decididos y más capaces a seguir el camino de la capital. [...] A los que quedan —clase media, se entiende— se les abren estas perspectivas, ya que no se inician con cuantiosos bienes de fortuna: ser empleados de almacén o tienda —por excepción, de otra clase de actividades comerciales— o ir a integrar la naciente burocracia que día a día crece en los gobiernos locales. [...] La precaria situación económica de los trabajadores, debida a la falta de industria y comercio, y la permanente desocupación debida a que la población suburbana está compuesta, en gran parte, por emigrados sin trabajo del campo, hace que este mal sea nacional; todo pueblo del interior tiene, más allá del casquete urbano, un círculo cuya situación higiénica es siempre en extremo miserable: sin agua corriente, sin obras de saneamiento, sin luz, constituye el ambiente más propicio para que reinen en él todas las miserias económicas y morales que se puedan imaginar. [...] Tan precarias formas de existencia generan plagas tales como la desnutrición infantil, la sífilis, el alcoholismo y la tuberculosis. La desnutrición infantil —que ha sido denunciada por las propias autoridades recientemente— crea un sinnúmero de pretuberculosos: 62% en Rivera, 51% en Lavalleja, 40% en Florida, 25% en Colonia*". (op. cit. ps. 35, 36 y 38).

En la página 43 de "El Analfabetismo", Julio afirma que "*en la campaña el problema de la cultura difiere fundamentalmente del que se plantea en los medios urbanos*". Subraya cómo tales diferencias condenan a lo que hoy denominamos marginalidad a una parte de nuestra población campesina: "*son los pequeños núcleos poblados enquistados en la campaña que se llaman rancheríos o «pueblos de ratas»,*

a cuyo estado pueden asimilarse también muchos suburbios de pueblos y ciudades del interior. El ranchario es, generalmente, un núcleo poblado, apretado por los latifundios que lo circundan. Su origen puede ser determinado por distintos factores: por los «agregados» que, desplazados de la estancia, van a poblar una «sobra» inútil del campo; por los retazos de tierra inservibles que quedan entre la delineación de dos caminos; por las tierras fiscales no aprovechadas, llamadas «de nadie». En una palabra, su formación se debe a que donde hay un pedazo de tierra sin dueño, es inmediatamente poblado por familias pobres que logran así «resolver» el problema de su vivienda. Prueba de que la despoblación del campo está supeditada, fundamentalmente, al régimen de propiedad territorial. En el ranchario reina la mayor miseria; no hay en el país forma más desgraciada de existencia que la de sus habitantes. Los hombres viven de realizar «changas» —trabajo por día— acarreo de tropas, trabajos de alambrado, esquilas en las estancias vecinas. Las mujeres lavan y planchan, o se ocupan como cocineras en las estancias. [...] El trabajo es muy escaso y en la mayor parte del tiempo reina la desocupación. El déficit de ésta se cubre con las formas de vida ilícita: el robo, el contrabando, la prostitución y el juego. [...] En estas condiciones de vida habitan los rancheríos del interior [...] alrededor de 35.000 personas, agrupadas en algo más de 6.300 familias [...] Los hijos de los rancheríos deben alcanzar a un número no inferior al 20% de su población total, lo que arroja la cifra de 7.500. Estos 7.500 niños viven en las condiciones arriba expresadas: no se alimentan ni suficiente ni convenientemente; desconocen y no practican las más elementales reglas de higiene, viven en un medio en que predomina el vicio y la corrupción. Si hay escuelas, van a ella durante algunas horas, a un medio artificial, y regresan a sus casas sin llevar otra cosa que rudimentos de cultura intelectual y nada más que les sirva para afrontar y satisfacer algunas de sus necesidades diarias''. (op. cit. ps. 53, 54 y 56).

Además de describir el contexto demográfico y sociológico en que se inscribe el analfabetismo, Julio nos ofrece un apretado cuadro de la economía nacional de fines de la década de los años treinta, con mayores detalles para el mundo rural, que es el suyo y el de los analfabetos. *«En la ganadería —dice— es explicable el estancamiento. Es muy posible que el latifundio —que es despoblación— haya disminuido muy poco de 1908 al presente [...] El latifundio aparece enormemente reducido en las estadísticas agrarias. Pero para comprender su realidad, baste sólo saber algunos hechos aislados, pero no por ello menos sintomáticos: un solo propietario posee, en pleno departamento de Montevideo, en tierras fértiles, la bonita extensión de cinco mil hec-*

táreas ubicadas a veinte minutos de ómnibus del pleno centro de la capital. Otro propietario de última hora, que compró aprovechando la desvalorización de 1932-33, posee campos en los 19 departamentos de la República; otro, exclusivamente con la lana que le produjeron sus establecimientos durante dos zafas, compró una estancia de 30 mil hectáreas. Hay varios hacendados —o propietarios que arriendan sus campos— poseedores de propiedades que, en conjunto, exceden las 100 mil hectáreas, y algunas de ellas llegan y sobrepasan las 200 mil". (op. cit. ps. 26 y 27).

"La agricultura —sigue Julio— ofrece una evolución aparentemente progresista: de 60.827 agricultores en 1908, a los 30 años, hay en 1937, 92.356. Sin embargo, si se compara la extensión de territorio dedicado en los últimos años a esta actividad, deja una impresión muy poco optimista pues, desde hace diez, hay una total paralización en cuanto al aumento de tierras cultivadas y hace veinte era mayor el número de agricultores que ahora. Proporcionalmente al total de la población, disminuye la cantidad de personas dedicadas a la labranza: en 1908 se estimaba el número de agricultores en un 5.83% de la población total y treinta años después esa proporción ha bajado a 4.47%. [...] El número de personas ocupadas en el comercio y la industria no ha variado sensiblemente en los últimos treinta años. [...] En cambio ha crecido enormemente la burocracia nacional, que en los últimos treinta años se ha triplicado y, contando las clases pasivas, se ha hecho más de siete veces mayor. La razón de este enorme crecimiento de las gentes que viven a expensas del Estado está en la extensión que ha ganado el dominio industrial de éste, en la creación de las clases pasivas —jubilados y pensionistas— y, por sobre todo, en una lamentable política de burocratización". (op. cit. ps. 28 y 30).

Termina así Julio su análisis económico-social. (Y yo me pregunto: ¿podríamos hacerlo en términos más alentadores en 1987?): *"Como conclusión de carácter general puede extraerse que en nuestro país, de economía pastoril y en mínima parte agrícola, una minoría que no alcanza ni con mucho al 10% de la población se dedica a la explotación de las industrias agropecuarias que son la única fuente de producción en la economía nacional. A una economía rural estancada y carente de brazos corresponde un urbanismo que concentra en una sola ciudad más de la tercera parte de la población del país. Este desequilibrio creciente debe llamar a la realidad a los políticos, economistas y educadores a fin de buscar solución a este problema que toma contornos cada vez más dramáticos". (op. cit. ps. 30 y 31).*

El marco educacional del analfabetismo

Partiendo de los datos del censo de 1908 (niños en edad escolar analfabetos: 50 %; alfabetos: 47 %; sin especificar: 3 %), Julio insiste en subrayar las diferencias entre Montevideo y el interior. Entre los niños del departamento de Montevideo —incluyendo en él sus zonas rurales— el analfabetismo era en 1908 de 27 % mientras en el interior del país excedía el 58 %. (op. cit. ps. 9 y 10).

Para el momento de escribir "El Analfabetismo", Julio calculaba en 415.000 los niños que se encontraban en edad escolar. De ellos, 150.000 estarían en Montevideo, 95.000 en centros urbanos del interior y 180.000 en la campaña. La inscripción en las escuelas públicas y privadas en los medios urbanos era en 1938 de 152.701 niños y en los medios rurales de 56.900. (op. cit. pags. 24 y 25). La tasa bruta de escolarización era, por consiguiente —reiterando todas las salvedades sobre la debilidad de los datos demográficos disponibles— de 62 % en las ciudades y de 32 % en el campo.

Julio añade algunos otros indicadores del funcionamiento de los servicios escolares: el 50 % de los alumnos de las escuelas públicas cursaban sólo hasta el cuarto grado; en las escuelas "ricas" de la capital, de cada cinco alumnos ingresados en el primer curso tres llegaban a cursar el sexto, en tanto que en las escuelas "pobres" sólo uno de cada cinco ingresados en primero llegaba al sexto. (op. cit. pág. 32).

Muchas clases estaban superpobladas; Julio transcribe en la página 72 de su obra el siguiente cuadro:

788 clases tienen entre	40 y 50 alumnos
401	50 y 60
230	60 y 70
89	70 y 80
25	80 y 90
22	90 y 100

"Tal vez en ningún otro aspecto de la escuela primaria del país —dice Julio— estén más reñidas la técnica y la realidad; y es evidente que es inútil toda medida tendiente a mejorar el rendimiento escolar, mientras no se condicione el trabajo del maestro, limitándole el número de alumnos a cuya educación tiene que asistir". (op. cit. pág. 72).

Respecto a la edificación escolar, nuestro autor comenta: *"Se verá que la creación de escuelas tampoco ha seguido un proceso regular. Lejos de ello, las creaciones se han ido haciendo para subsanar de golpe las necesidades que han creado años de paralización, debiéndose fundamentalmente las variaciones del ritmo a la mayor o menor preocupa-*

ción de los gobiernos que han regido los destinos del país. Es de notar que en cuanto a escuelas rurales hubo una evidente paralización del año 1927 al 35, correspondiendo en ese período un descenso de la inscripción de alumnos rurales. Recién el 35, con la creación de 50 escuelas, se alcanzó el nivel de inscripción del año mencionado, lo que probaría que la falta de escuelas es causa de la menor inscripción de alumnos. En cuanto a las escuelas urbanas, en 12 años no se ha creado ninguna y si ha aumentado su número ha sido a causa de que algunas rurales han sido elevadas a la categoría de urbanas''. (op. cit. pág. 70).

Al analizar el gasto educativo, Julio destaca que en 1916 el Estado duplicó los recursos de la enseñanza primaria respecto al año anterior y que en 1926 volvió a producirse otro gran salto presupuestal, de modo que entre 1916 y 1927 los recursos disponibles para la escuela se cuadruplicaron. Además, se dedicaron, al margen del presupuesto, siete millones de pesos a la edificación escolar. *“Desgraciadamente —dice Julio— a esos doce años de progreso han seguido doce años de paralización”.* (op. cit. pág. 64).

De este modo, el costo por alumno primario había quedado estancado en los últimos veinte años, pese al menor valor adquisitivo de la moneda: 36.11 pesos en 1918, 40.80 pesos en 1928 y 39.62 pesos en 1938. En 1918 el presupuesto de la enseñanza primaria correspondía al 12.9% del total del presupuesto general de la República, relación que pasó a 12.6% en 1928 para caer al 8.1% en 1938. (op. cit. págs. 66 y 68).

Estas cifras llevan al autor a ver amenazada la función social de la escuela en los medios pobres del país. *“Esa función social —en lo que a asistencia de los niños necesitados se refiere— está sumamente limitada y, lo que es peor, se ha restringido en estos últimos años. Mientras se cuentan por decenas de miles los niños desnutridos, llegando a calcularse en más del 50% los pretuberculosos en algunos departamentos, el rubro alimentación, que era en 1928 de \$300.000, fue abatido de tal modo que en 1938, diez años después, alcanza sólo a \$157.600 [...] Lo mismo puede decirse de lo que se gasta para ropa y calzado o para material de enseñanza”.* (op. cit. pág. 74).

La pertinencia de la educación respecto a los requerimientos del medio es planteada por Julio en términos que, en su momento, significaban una anticipación de las preocupaciones hoy existentes, incluso en los países más desarrollados. *“A esta constante disconformidad con el medio ha contribuido, en gran parte, la orientación de la enseñanza, tanto primaria como secundaria, que no ha sabido o no ha podido adecuarse a las necesidades de un medio con características particulares. Los liceos departamentales, por ejemplo, significan un indiscutido progreso cultural. Han permitido que millares de jóvenes superen los lí-*

mites de la enseñanza primaria, y han contribuido a que muchos hijos del campo logren graduarse en las facultades con un título profesional. Sin embargo, son pasibles de una crítica que, por otra parte, casi puede extenderse a todas las instituciones oficiales de enseñanza: el intelectualismo de su cultura. En el caso de los estudiantes de los liceos de campaña, esta tendencia los lleva a desarraigarse de su medio y a sentir una mayor decepción frente a la realidad que les toca vivir. En vez de armarlos para la vida, los desarma. [...] Recién cuando el liceo respeta el destino de los centenares de muchachos —la gran mayoría— que terminan en él su preparación cultural, y logre darle a ésta el sentido armónico y práctico de un verdadero proceso educativo, se habría empezado a resolver el problema que plantea la formación de los jóvenes de los pueblos del interior". (op. cit. págs. 36 y 37).

Pero es en torno al funcionamiento de la escuela rural que Julio muestra sus mayores preocupaciones, como lo demostraría pocos años más tarde en su libro "La escuela rural en el Uruguay".

En la página 89 de su obra se encuentra en mi opinión un excelente resumen de lo que piensa al respecto: "La realidad que ofrece el panorama de la escuela en su estado actual —especialmente en el medio rural— es la siguiente: una escuela inadecuada a la vida que la rodea; un maestro socialmente inadaptado al medio; una enseñanza y una orientación desvinculadas de las necesidades sociales que la circundan. La escuela aún no ha logrado en la práctica lo que se impone en la teoría; a veces parece que no intenta tampoco hacerlo. Su planteamiento y su orientación no responden a las necesidades concretas que la rodean ni al concepto de vida que reina en torno suyo. La escuela rural ha sido planteada con criterio ciudadano, de acuerdo a una manera de sentir propia de la ciudad, que es sustancialmente distinta del modo de sentir del campo".

Es en el medio rural donde existen los mayores riesgos de que una parte considerable de la población permanezca en el analfabetismo. Y ello, entre otras razones, por la particular implantación de la población, típica del campo uruguayo. "La mayor resistencia que opone el medio rural a la acción de la cultura es el aislamiento en que viven los hombres; donde hay centros poblados —sin separarse del medio rural— la acción cultural resulta facilitada. En la enseñanza primaria la densidad de población es fundamental. [...] Si se recuerda que el uso establece que pueden ser dotados de escuelas primarias los centros que cuenten con más de cincuenta niños en edad escolar en sus alrededores, se puede tener una idea de la inmensa cantidad de niños que no tienen escuela a donde concurrir. [...] Mientras la configuración del estado económico-social del campo siga siendo la presente, la escuela rural se estrella-

rá infructuosamente contra esa resistencia pasiva del medio. Si en el país existen 200 núcleos de más de 50 niños sin escuela, ¿cuántos existirán de 40, 30, 20, 10, 5, etc. en las mismas condiciones?" (op. cit. págs. 44 a 46).

La organización del trabajo productivo en nuestro campo constituye para Julio otro importante factor de ausentismo escolar. Insiste en subrayar el problema del trabajo infantil rural, explicando cómo la pobreza de las familias y el bajo nivel de las tecnologías empleadas hacen del niño campesino un proletario y, consecuentemente, un ausentista escolar no menos obligado. Este enfoque resultaba muy útil a los maestros rurales; nos ayudaba a comprender —por el testimonio de quien había sido un niño campesino— las condiciones reales en que transcurría la vida de los niños, tan contrapuesta a las prescripciones del Código del Niño aprobado en 1934.

“El trabajador rural, especialmente el agricultor, realiza su labor con la ayuda de su familia. No le es posible, dadas sus precarias condiciones de vida, pagar asalariados, y utiliza en el trabajo todos los brazos útiles que puede aportar el hogar. Ahora bien: un niño de diez años puede muy bien uncir los bueyes, arar, rastrear, pastorear el ganado, deschalar el maíz, etc., realizando con toda eficacia el trabajo de un hombre. Las tareas más livianas, como la de pastoreo —tan importante para los agricultores que no pueden gastar mucho en alambrados— ocupan hasta los niños de seis o siete años, que contribuyen así al trabajo común. Lo mismo puede decirse del cuidado de las ovejas, donde los niños pueden realizar, y realizan, un trabajo muy eficaz. Estas actividades infantiles son indispensables debido a la situación de los agricultores que sólo con una mano de obra sumamente barata como la que resulta del trabajo de los hijos, puede estabilizarse. La pobreza del trabajador rural se evidencia si se tiene en cuenta que de 35.704 agricultores —año 1937— sólo 15.171 eran propietarios de pequeños predios, siendo el resto arrendatarios (14.258) y medieros o “medianeros” (6.275). Y es sabido lo duras que son las condiciones en que trabajan estos dos últimos. [...] Pese a lo que digan leyes y códigos, mientras el trabajador rural tenga que entregar la mayor parte de su trabajo al dueño de la tierra, no podrá dejar de ocupar a los niños en las tareas de la chacra, pues sólo con la ayuda de éstos puede superar, con las cosechas, los gastos de explotación. Este trabajo de los menores perturba la labor de la escuela, ya sea porque no les permite concurrir a ella simplemente, ya porque se lo impide durante largos períodos en determinadas épocas del año, ya porque le quita regularidad a su asistencia. [...] Si se observa una estadística escolar se verá que siempre el primer año tiene un número mucho mayor de alumnos que las otras clases. Se

debe esto a dos causas, fundamentalmente: a que un gran número de niños abandonan la escuela antes del año de haber ingresado y, en segundo término, a que son muchos también los que quedan estancados en primero sin pasar adelante. A los primeros se les saca de la escuela antes de que lleguen a dominar las letras del alfabeto y las cuatro operaciones fundamentales; a los demás, distintas razones de orden pedagógico-social les impiden superar esas dificultades iniciales. Unos y otros regresan a su medio de origen, que inmediatamente empieza a actuar negativamente sobre los rudimentos adquiridos y, a poco, el niño que fue un escolar insuficiente, se convierte en un analfabeto que en nada se diferencia del que nunca aprendió nada [...] Este proceso de analfabetización, de vuelta al analfabetismo, se ve favorecido: primero, por la falta absoluta de una acción cultural post-escolar y, segundo, por la falta de adecuación que hay generalmente entre lo que la escuela ha enseñado y lo que la vida exige''. (op. cit. ps. 48 a 51).

La escuela de rancherío —que Julio conocía perfectamente y cuya realidad volvería a denunciar con motivo de las primeras misiones socio-pedagógicas del año 1945— se encuentra aún en condiciones más precarias para cumplir su labor.

“El rancherío es un fenómeno económico, social y político, antes que cultural; por eso su regeneración no puede estar en la acción de la escuela, simplemente. Esta puede hacer poco más que desanalfabetizar —y eso muy relativamente— pero está condenada, en su organización actual, a ver a sus alumnos dedicados por la noche al robo y el pillaje y a sus alumnas dadas a la prostitución más inicua, en la que son iniciadas por las propias madres. Es común el caso de niñas de doce, trece o catorce años que concurren a la escuela con evidentes síntomas de embarazo y salen de ella para dar a luz. [...] Es lógico que las escuelas de los rancheríos sean lo que son. A ellas van generalmente los maestros que no pueden ir a otro lugar, y están de paso, a la espera de una mejor ubicación. No reciben ningún estímulo o recompensa que les permita afrontar su terrible tarea con entusiasmo. No esperan otra cosa que el traslado a una escuela mejor ubicada. [...] Y en las condiciones actuales, el maestro que trabaja en los rancheríos sólo puede ver desfilar ante sí la miseria sin poder realizar, aunque quiera hacerlo, todo el bien social que con otra organización escolar podría llevar a cabo, y conformarse con dar, como en todas partes, una enseñanza intelectualista, indiferente al medio, que, para poco más sirve que para señalar las contradicciones entre lo que el niño ve y oye en el salón de clase y lo que experimenta y vive una vez salido de él''. (op. cit. ps. 100, 52 y 53).

Es claro que ante este panorama en que la escuela rural aparece

como una de las causas del considerable analfabetismo campesino en el Uruguay, Julio no deja de proponer, aquí y allá en la vital redacción de "El Analfabetismo", medidas correctivas.

No las transcribiré con demasiado detalle porque el aporte sistemático de Julio en este aspecto aparecería ulteriormente en "La escuela rural en el Uruguay", que Prada comenta con autoridad.

Desde luego, Julio propone que la escuela —y no sólo la rural— tenga carácter asistencial y corrija las desigualdades sociales que afectan a sus alumnos, poniendo a disposición de los mismos, toda vez que lo necesiten, útiles escolares, ropa, calzado, servicios médicos y, sobre todo, alimentación.

A las escuelas rurales debería dotárseles de medios técnicos y materiales para cumplir su labor: "*buenos, muy buenos maestros, —pide Julio— locales sencillos y adecuados, campo, uno o dos peones, animales de labor, un carrito, etc.*". (op. cit. p. 52).

En las zonas de población dispersa y escaso alumnado no hay más que dos soluciones: o llevar la escuela a los niños o llevar los niños a la escuela. En el primer caso habría "*que sembrar el país de escuelas volantes, de maestros que fueran —como peregrinos de la cultura— llevando la institución a todas partes*". La segunda opción sería la de educar a los niños en régimen de internado. "*Podrían establecerse escuelas en el campo, con internado o semi-internado, donde los niños cursaran dos o tres años de enseñanza primaria; tendrían la ventaja de que permitirían una eficaz enseñanza agraria, practicada y vivida, y que daría, en poco tiempo, mediante la convivencia permanente entre maestros y alumnos, una preparación cultural sólida, hábitos de trabajo, etc. Las perspectivas que abriría al futuro del campo esta solución, son incalculables*". (op. cit. ps. 96 y 97).

Respecto a las escuelas emplazadas en rancheríos, se pregunta Julio: "*¿De qué vale que los niños aprendan lo que la escuela enseña, si no los va a defender de los vicios, la corrupción y las enfermedades? [...] Desde hace muchos años, tal vez siempre, ha bastado la exaltación ditirámica para la escuela y se la ha dejado en el desamparo. Contra tal tesitura es necesario reaccionar: si se quieren salvar los seis o siete mil niños que viven en los rancheríos, hay que obrar enérgica y drásticamente; de lo contrario, será inútil seguir sacrificando maestros. Es posible que la generación adulta esté ya definitivamente perdida. [...] Pero hay que salvar, por lo menos, a los niños. Mediante una ley de colonización agrícola que convirtiera a los puebluchos en agrupaciones de colonos, creando hábitos de trabajo y de buen vivir, pudiera ser que se resolviera el doble problema de los grandes y de los chicos*". (op. cit. ps. 100 y 101).

Es evidente que en estas reflexiones subyace una idea persistente en Julio, que sería compartida, pocos años más tarde, por centenares de maestros rurales uruguayos: la idea de que corresponde a los centros educacionales, en particular a los de la campaña, cumplir en su medio una importante función social contribuyente a los necesarios cambios generales. Y esto, naturalmente, no en una acción en que la escuela pretenda monopolizar las transformaciones, pretensión que, como la historia ha demostrado, resulta de imposible materialización, sino conjuntamente con medidas que modifiquen a fondo las estructuras agrarias. La escuela —dice Julio— *“debe alcanzar a pequeños y a mayores, meterse en los hogares, crear actividades de los más variados órdenes a fin de mejorar el nivel de vida de todos”*. (op. cit. p. 52).

Y agrega, ya hacia el final de su obra: *“Enumerados por orden de jerarquía los problemas de la cultura nacional, entendemos que el más grave es el de la escuela del campo, y que está íntimamente vinculado a una futura política agraria y a una elevación total del medio ambiente campesino. No puede seguirse aceptando la situación presente: la gran propiedad territorial desierta de elemento humano y frente a ella el rancharío, con el hacinamiento y la desocupación. [...] No es posible que sigamos de brazos cruzados, viendo cómo las campañas se despueblan día a día, empobreciendo el país e hipotecando su futuro. Este hecho no es producido por un fatalismo impenetrable; está determinado por causas sociales, económicas y culturales que hay que combatir mediante una política racionalmente orientada en defensa de los altos intereses del país. Y estos altos intereses exigen que sus fuentes de riqueza no se despueblen; que las inmensas propiedades territoriales se fraccionen; que se diversifique la producción y se salga del colonial régimen de la monocultura. Todo esto, se dirá, escapa a las soluciones educacionales. Es cierto; pero cierto también es que, sin una acción paralela en este sentido, poco o nada puede hacerse. Por eso auguramos altos destinos a la escuela rural el día que el país se aboque a resolver sus más señaladas contradicciones. La escuela rural puede ser el elemento que transforme la realidad social del campo, a la vez que una legislación agraria —que algún día tendrá que venir— transforme su economía. Es claro que será una escuela distinta a la actual, que luchará con otras armas y bregará por otros fines. Y eso sucederá el día en que se comprenda que más importante aún que la función intelectual de la alfabetización del campo, es la superación social de éste; nuevos hábitos de vida, desde la alimentación hasta la vivienda, hasta la higiene personal; hábitos de trabajo, inquietudes culturales. Entonces la escuela rural podrá ser el centro social de la zona, donde el vecindario se reúna, como en un club, alrededor de la*

radio o de la prensa, o de la biblioteca o de la chacra de demostración y de experimentación. [...] Y el maestro será como el líder de toda la transformación cultural. Esto que hoy parece una aspiración absurda y lejana, deberá suceder un día, porque el país no podrá estar siempre en pugna con contradicciones internas tan graves como la despoblación del campo, a pesar de ser éste su casi exclusiva fuente de producción''. (op. cit. ps. 103 y 104).

No caerían estas proféticas palabras de Julio en el vacío. Fueron retomadas —en un proceso intenso y esperanzador que Prada describe con el necesario detalle y con valor de testimonio personal— en los congresos de maestros rurales de 1944 y 1945, en el Congreso de Piriápolis de 1949, en el programa para las escuelas rurales aprobado ese mismo año y en el vasto movimiento pedagógico, institucional y sindical que entre esos años y 1961 modificaría profundamente el pensamiento y la acción uruguayos en relación con la educación rural. Lo que Julio llamara sus "aspiraciones absurdas y lejanas" fueron, años más tarde, realidad viva en muchos rincones del país.

Un nuevo tipo de maestros

Varias páginas dedica Julio en su libro a la crítica de la política seguida hasta entonces para la formación de los maestros, a quienes consideraba elementos claves en el combate contra la ignorancia y por la cultura popular.

También en este aspecto sobresale la preocupación del autor por contribuir a diseñar un nuevo perfil de educador para las zonas rurales. Esto es lo esencial que comenta y propone Julio al respecto:

"En la escuela [los maestros] se encuentran aislados, por desconocimiento e incomprensión del ambiente. Los aísla la organización actual de la enseñanza, que los manda a su puesto y los olvida. Inermes, incomprendibles e incomprendidos, solos, sin experiencia y sin años generalmente, van necesariamente al fracaso. Esto los hace hostiles y les crea un dilema permanente: o aislarse para no ser «tragados» por el medio o caer en éste y convertirse, a poco, en un campesino más. A esta inadaptación —cultural, diríase— se agrega el hecho de que la situación material del maestro en el campo le hace más difícil su permanencia en él. Habitando malos locales, sin casa muchas veces, sin el más elemental confort, sin caminos, sin otras vías de comunicación, aislado por arroyos, etc., todo lo que lo rodea ayuda a crearle su mentalidad de desterrado. [...] Es fundamental, si se quiere que la escuela

rural logre el máximo rendimiento y si, por sobre todo, se espera realizar con su acción el mejoramiento social de la campaña, que se prepare a los maestros de modo tal que los que vayan al campo lo hagan asistidos de una preparación que les garantice, en cierta medida, el éxito. [...] La solución más interesante a que se ha llegado en ese sentido ha sido la creación de escuelas normales rurales. Son escuelas en el campo, con cursos de internado o semi-internado, donde los alumnos realizan, además de su preparación pedagógica, todo lo que exige la vida en el medio rural. [...] De este modo, capacitado técnicamente y conociendo los problemas que lo rodean, el maestro va a actuar con otras armas: en lugar de ser el desorientado que no sabe qué hacer, será el orientador, con un sentido práctico y sencillo de las cosas y los hombres que lo rodean. [...] En algunos estados las escuelas normales rurales preparan al maestro en toda su carrera docente; en otros son cursos de especialización para post graduados. Tal vez aquí convenga el último tipo: o un año de curso rural después de obtenido el título, o realizar el ciclo profesional actual en el campo, con una orientación ya netamente definida. [...] Por mucho que sea el escepticismo con que se miren las cosas, el ensayo de una preparación especial para maestros rurales —pero hecho de distinto modo de como se hace ahora— puede abrir enormes posibilidades para las escuelas del campo”. (op. cit. ps. 92 a 96).

Una estimación del analfabetismo uruguayo en 1939

Nunca ni en ninguna parte ha sido fácil calcular el número de analfabetos, entre otras cosas porque el concepto de analfabetismo es relativo y porque las exigencias para considerar que una persona está alfabetizada aumentan a medida que el nivel de desarrollo de un país es más elevado.

En los años en que Julio escribió “El Analfabetismo”, se sumaba el hecho de no disponerse de censos recientes de población. Su conocimiento del hombre del campo le llevó a mencionar un tercer factor de perturbación del cálculo: “La constancia del alfabeto es saber firmar. Hay, sin embargo, un gran número de personas que dibujan su nombre sin saber diferenciar siquiera las letras que lo componen; esto sólo los hace figurar como sabiendo leer y escribir”. (op. cit. p. 60).

Años más tarde, en marzo de 1964, al participar en los VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, decía Julio: “No tenemos ni la más remota idea de cuál es el porcentaje de nuestros analfabetos. Con todos los respetos debidos a las estadísticas y a los estadígrafos, no podemos hacer nada más que afirmaciones

en torno a vaguedades sobre la magnitud de nuestro analfabetismo. Esas afirmaciones son éstas: es mucho menor — tal vez la tercera parte, o más — el analfabetismo en Montevideo que en la campaña. Tan lleno de trampas está el problema para precisarlo en cifras que se da este hecho: en Montevideo, generalmente, cuando se hace un registro de vecindad, una estimación, un pequeño censo, la gente que no sabe leer y escribir oculta su condición de analfabeto, porque no quiere pasar vergüenza. En campaña, en cambio, es frecuente que la gente que sabe leer y escribir, por timidez, diga que no sabe firmar, o que no sabe leer y escribir, y figure como analfabeto. Esto da la pauta de que para hablar de porcentajes y de cifras concretas hay que tener extremo cuidado". (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, "Uruguay: Balance y Perspectivas". VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Montevideo, 1964, p. 166).

Aun con todas estas reservas y obstáculos, Julio intentó en "El Analfabetismo" una aproximación cuantitativa del problema. Nos recuerda primero los resultados del Censo de 1908 respecto al estado del analfabetismo entre la población mayor de 15 años.

El analfabetismo en el Uruguay en 1908
(Población mayor de 15 años)

	Población mayor de 15 años	Población alfabeta	Población analfabeto	% de analfabetismo
Total del país	599.122	382.095	217.027	36.2%
Montevideo	197.655	154.426	43.229	21.9%
Interior	401.467	227.669	173.798	43.3%

En cuanto al analfabetismo entre la población en edad escolar, éstos son los datos que Julio extrae del Censo de 1908:

El analfabetismo en el Uruguay en 1908
(Población en edad escolar)

	Población en edad escolar	Población alfabeto	Población analfabeto	% de analfabetismo
Total del país	259.009	128.590	130.419	50.3%
Montevideo	65.907	47.890	18.017	27.3%
Interior	193.102	80.700	112.402	58.2%

Julio estudia la evolución del problema a partir de 1908 y menciona factores incidentes en la estructura demográfica y en la presencia

del analfabetismo: la crisis que siguió a la primera guerra mundial, la crisis de 1931, la inmigración de fuertes contingentes de europeos, los desplazamientos del campo a la ciudad, sobre todo a Montevideo, el descenso de las tasas de natalidad y de mortalidad, la tendencia de la población a limitar el número de hijos, la expansión de la matrícula escolar, etc. Llega a la conclusión de que la población en edad escolar en 1938 podía estimarse en unos 400.000 niños. (op. cit. ps. 12 y 13). De éstos, los analfabetos serían 142.758, lo que arrojaría un porcentaje de 35.7% de niños en edad escolar analfabetos: *"Este cálculo —dice Julio— [...] demostraría, de ser cierto, que la gravedad del analfabetismo asume caracteres dramáticos"*. (op. cit. ps. 58 y 59).

En cuanto al analfabetismo entre la población total, Julio se apoyó en los recientes trabajos de la Comisión Nacional Contra el Analfabetismo, que el gobierno había creado en 1936, la cual procedió a realizar una estimación del número de analfabetos del país. Dice Julio, refiriéndose a dicha investigación: *"Según este censo de 1938, que desde el punto de vista estadístico no ofrece ninguna garantía de exactitud, como lo manifiesta la misma Comisión Nacional Contra el Analfabetismo, el número de analfabetos para todo el país alcanzaría a:*

Capital: 5% sobre 750.000	37.500
Interior: 20% sobre 1.350.000	270.000
Total:	307.500

(op. cit. pág. 59)

2.100.000

Un simple cálculo permite, en base a las precedentes cifras, deducir que la tasa global de analfabetismo para todo el país en 1938 podía estimarse en 14.6%.

Comenta Julio sobre estos resultados: *"Pero mucho más interesante que las cifras es, en el informe, la verificación de un hecho que con anterioridad se ha planteado: el distinto estado cultural de la campaña y la capital, ya que en ésta hay proporcionalmente un analfabeto para cada cuatro o cinco que hay en el interior. Esa diferencia de resultados prueba que en el proceso cultural del país obran distintas causas en uno y en otro medio. Por último, otra conclusión interesante es el planteamiento enérgico de las causas sociales y económicas que generan el analfabetismo: «Para lograr esta finalidad —la lucha contra el analfabetismo, dice el informe citado— es necesario también que las autoridades superiores se dispongan a suministrar los recursos necesarios para mejorar la situación de las clases proletarias, en las cuales prolifera con más virulencia el germen del analfabetismo. La demografía poco puede hacer al respecto"*. (op. cit. p. 60).

Para el lector de 1987, agrego, a los efectos de una mejor apreciación de la evolución del problema, algunas informaciones complementarias. La Unesco estima que en 1985 el número de analfabetos de 15 y más años en el mundo era de 889 millones (27.7% de la población total de esas edades). En América Latina y el Caribe había 44 millones (17.3%). (Fuente: Unesco, "The current literacy situation in the world", París, 1985).

En cuanto al Uruguay, el V Censo General de Población efectuado en 1975 midió el analfabetismo entre la población de 10 y más años, llegando a los siguientes resultados:

El analfabetismo en el Uruguay en 1975
(Población de 10 y más años)

	Población de 10 y + años	Población alfabeta	Población analfabeta	% de analfabetismo
Total del país	2.289.197	2.159.141	130.056	5.68%
Dto. Montevideo	1.043.283	1.011.565	31.718	3.04%
Interior	1.245.914	1.147.576	98.338	7.89%

En el informe del mismo Censo de 1975 se dan estas otras dos informaciones útiles al conocimiento de nuestro tema: 5.265 jóvenes entre 18 y 25 años declaran no haber asistido nunca a una institución de enseñanza; 158.740 personas de 18 y más años declaran no haber alcanzado ningún nivel de enseñanza. (Fuente: Dirección General de Estadística y Censos, "Población y Vivienda por localidades", Montevideo, 1985).

Los cursos nocturnos para adultos, una acción sin efectos sobre el analfabetismo

Frente a un analfabetismo global estimado en 1938 en 307.500 personas, de las cuales la mayoría habrían ya excedido la edad escolar, Julio encuentra totalmente insuficiente la acción de los cursos para adultos. Más aún, no los considera ni cuantitativa ni cualitativamente adecuados a la solución del problema. Sus preocupaciones van por otro lado. Apenas si les dedica menos de una página, la 73, en los siguientes términos:

"Desde hace treinta años hay cursos nocturnos para adultos. Por vía de ensayo funcionaron 5 en 1907 y en 1908 su número aumentó a

35. Treinta años después, en 1937, funcionaban 63. Estos cursos tenían, en ese año, una inscripción que alcanzaba a 9.918 alumnos. Sin embargo, es de hacer notar la relativa eficacia de los Cursos Nocturnos para Adultos en lo que respecta a la lucha contra el analfabetismo, pues de los 9.918 alumnos sólo 1.173 figuran como analfabetos. Otro hecho interesante es su limitada acción en el interior del país, donde son más necesarios. En 1935, de 68 cursos que funcionaban en toda la República, 30 estaban instalados en Montevideo y el resto en los pueblos y ciudades más importantes del interior, estando la inscripción distribuida así:

MONTEVIDEO		INTERIOR	
Alfabetos	6.839	Alfabetos	996
Analfabetos	418	Analfabetos	653
Total	7.257	Total	1.649

Si se estima en más del 20% la población analfabeta del interior, es evidente que la eficacia de los Cursos para combatir el analfabetismo ha resultado muy relativa".

Ya al término de su obra, a la hora de las propuestas, Julio vuelve a criticar el funcionamiento de los cursos para adultos y sugiere: "...el conocimiento de otras instituciones similares, donde además de la instrucción primaria se practican otras formas de cultura, en un ambiente sociable y amable, nos ha hecho pensar muchas veces en lo que serían los cursos nocturnos si dejaran de ser el frío claustro donde a regañadientes y con el exclusivo propósito de obtener una rebaja transitoria, concurren diariamente una hora y media los alumnos después de la jornada de trabajo. En los pueblos especialmente, donde tanta necesidad hay de un centro cultural que cree alguna inquietud, la organización de Casas Culturales abriría perspectivas de largo alcance. Esas Casas Culturales podrían estar en manos de Juntas Populares. [...] En cuanto a la enseñanza de los analfabetos del campo, - peones de estancia, agricultores, etc. - presenta tantas dificultades que parece imposible lograr ningún plan de eficaz aplicación para combatir el analfabetismo. Sólo por la enseñanza doméstica podría resolverse la cuestión, pero esto exige una sensibilidad que, por cierto, está lejos de sentir la gente culta del campo". (op. cit. p. 106).

Como más adelante veremos, para Julio también la escuela rural, una escuela rural diferente, por supuesto, podía cumplir funciones de "Casa Cultural", abierta a las necesidades de toda la población. Algunas de las futuras escuelas granjas y rurales llegarían a organizarse como centros culturales para niños, jóvenes y adultos donde, entre

otras acciones educativas, la población de la zona podía alfabetizarse.

Y en cuanto a la idea de una "enseñanza doméstica" que Julio lanza para las áreas de población dispersa, era correcta y aplicable. De ello puedo dar testimonio. Las maestras del Núcleo de La Mina, concluidas sus clases con los niños, montaban a caballo y se trasladaban al rancho distante de una madre de familia que, reunida con otras vecinas, seguían cursos de alfabetización un par de veces por semana. Era una alfabetización a domicilio, porque otra no podía ser ofrecida a aquellas mujeres, cargadas de pobreza y de hijos. La Enfermera, la Maestra de Hogar y la Maestra de Educación Estética se sumaban ocasionalmente al grupo, para que la acción educativa atendiera otras necesidades no menos importantes. Y los hijos de esas mujeres en proceso de alfabetización llevaban a la escuela los cuadernos de sus madres para que las maestras los corrigieran e indicaran nuevos ejercicios. Y si eran mayores hacían de "monitores" auxiliares.

Pero esta era una excepción, en un rincón del Uruguay de los años cincuenta, y por breve tiempo. Forzoso es reconocer que Julio también tenía desgraciadamente razón cuando señalaba que, en un régimen social como el uruguayo, la superación del analfabetismo de los adultos campesinos "presenta tantas dificultades que parece imposible lograr ningún plan de eficaz aplicación".

Un concepto avanzado del analfabetismo y de la alfabetización

Es evidente que en la lucha contra el analfabetismo la estrategia propuesta por Julio en su obra "El Analfabetismo" no es la de ampliar o reorganizar los servicios educativos para adultos sino la de asegurar la prevención del analfabetismo, mediante la generalización de una buena enseñanza primaria.

Esto es perfectamente explicable. En países donde la mayoría de la población es analfabeta, es posible sostener que el desarrollo nacional está trabado por la ignorancia y que el derecho a la educación debe alcanzar a la mayor brevedad —y en algunos casos con prioridad— a los adultos. Y ello no sólo para atender a sus necesidades individuales y a los requerimientos del desarrollo global, sino también para crear un ambiente "letrado" estimulante de la escolarización infantil. En cambio, en un país como el Uruguay en que el analfabetismo tiene un carácter residual —lo que no quita gravedad a sus incidencias tanto individuales como sociales— se justifica que la línea estratégica fundamental sea la de atender —de manera preferente aunque no

exclusiva— a la universalización de la educación básica infantil, cortando en sus raíces la producción de nuevos analfabetos. Esto, desde luego, en absoluto exime de las responsabilidades frente al analfabeto adulto, en especial los adolescentes y los jóvenes.

Julio ayuda a abordar el problema con varias líneas de reflexión. En primer lugar, explica el analfabetismo —en un enfoque de antropología cultural— desde el punto de vista del propio analfabeto. Enfrentándose a quienes limitan las causas del analfabetismo a la “idiosincracia criolla” o a la “despreocupación paterna”, se pregunta las razones de esa despreocupación y “si la propia escuela no tendrá parte de culpa en ello”. *“Un padre —dice Julio— que tiene todos los días sobre sus hombros el terrible problema del pan de su hogar, es lógico que se desinterese por una cosa que para él es de secundario valor. Esto cuesta ser comprendido por las personas que [...] tienen resuelto el problema de la comida y el de la vivienda. De ahí la incompreensión, a veces inexplicable, con que los maestros consideran las cuestiones generadas por la miseria en que viven sus alumnos. Por eso no es tan injustificada la desidia de los padres y el trabajo de los menores. Son problemas, generalmente, que tienen raíces muy distintas de la moral, y no es con preceptos morales que deben resolverse. [...] También origina la desidia la ignorancia paterna. El analfabetismo es, en muchos casos, un mal hereditario; el padre analfabeto no alcanza a comprender por qué ha cobrado un rango vital la necesidad de leer y escribir. Es también difícil ponerse en la esfera de discernimiento de una mentalidad así limitada; pero es evidente que el fenómeno se produce en millares de casos y no es la obligatoriedad, precisamente, el remedio específico. Al padre ignorante hay que llegar por convencimiento; la obligatoriedad se viola, la persuasión no. Una campaña tenaz realizada popularmente tiene más eficacia que todas las leyes de obligatoriedad de la enseñanza que se han sancionado desde Varela hasta nuestros días”*. (op. cit. ps. 88 y 89).

En su ya mencionada conferencia de 1964 en los VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad, Julio ahondaba en la explicación del analfabetismo, mostrando el peso de los factores culturales ambientales: *“Aprender a leer y escribir cuesta cierto esfuerzo. En Montevideo al muchacho o al hombre que penosamente deletrea algo, todo lo incita a que lea, porque tiene por delante material escrito constantemente. En el campo todo lo ayuda, al que sabe deletrear algo, a que se olvide de lo poco que sabe, porque no tiene qué leer. [...] En esas condiciones, a una persona que apenas sabe leer y escribir, que siente el trabajo y el esfuerzo que tiene que realizar para leer y que, además, frente a terceros que saben, tiene la minusvalía de su incapaci-*

dad, el único camino que le queda es refugiarse en el analfabetismo total'''. (Facultad de Derecho, op. cit. ps. 166 y 167).

Si la respuesta nacional al analfabetismo se reduce prácticamente a la acción de la escuela primaria, es evidente que lo que hay que plantearse es qué función cultural y social corresponde a la misma, especialmente en las áreas marginales, donde todo debe ser repensado en función de la realidad. Y esta realidad es, ante todo, desde el punto de vista geográfico, la de un país en gran parte desierto. *“El aislamiento genera el tipo de analfabetismo que lo es por no haber concurrido nunca a la escuela. Este caso, común en el campo, difícilmente se presenta en los centros urbanos. Es la principal ventaja de éstos sobre aquél. Pero más común que el analfabeto que no concurrió nunca a la escuela, es el que, después de haber concurrido y a menudo después de haber aprendido a leer y escribir, volvió nuevamente a la condición de analfabeto”*. (op. cit. p. 46). *“Con uno o dos años de escuela, el niño no llega a dominar la expresión de su pensamiento por escrito —en parte por una forma equivocada de enseñar la redacción— y la escritura, por atrofia, va perdiéndose. Lo mismo sucede con la lectura, en medios donde raramente llegan diarios, revistas u otros elementos que creen la necesidad de leer. Del cálculo, la otra disciplina fundamental, quedan las operaciones más aplicables a las necesidades de la vida diaria. Todo lo demás se pierde para siempre”*. (op. cit. p. 84).

En su conferencia ya citada en la Universidad, dijo Julio: *“Hice en un pueblo, en 1957, un censo de los alumnos que figuraban en la matrícula escolar y que, dentro de sus edades, habían egresado y en el momento que hacíamos la averiguación tenían entre 18 y 45 años. El procedimiento es —quizás no muy técnico— muy sencillo. Se toma una matrícula vieja de una escuela, se revisa en el vecindario quiénes viven todavía allí de los que figuraban en la matrícula y se hace una averiguación —muy discreta, pero se puede hacer bien— sobre cuáles son sus conocimientos de lo que aprendieron en la escuela. Encontré que el 44% de los investigados se había olvidado de lo que había aprendido en la escuela”*. (Facultad de Derecho, op. cit. p. 167).

Julio reconoce que a estos factores es justo sumar la inadecuación de la enseñanza respecto a las necesidades e intereses del niño. Son los fines de la educación, los métodos de enseñanza y la calidad del proceso educativo los que cuestiona Julio en pasajes como los siguientes, tomados de su conferencia en la Universidad: *“Porque un alumno que viene sin alimentación, que viene desde abril o mayo hasta setiembre u octubre siempre con los pies mojados, o descalzo —en el norte van muchos alumnos descalzos a las escuelas— a escuelas en las que, cuidadosamente, la arquitectura escolar les ha hecho pisos de baldos-*

sa o de portland, ese muchachito, con los pies en el suelo o con la alparagata mojada, se pasa allí toda la mañana. Como ustedes comprenden, no es el modo más adecuado de facilitarle el aprendizaje. En esta ineficacia de la escuela hay otros factores. No vamos a cometer los maestros el pecado de echarle la culpa sólo a las otras cosas y no a nosotros mismos. Uno de los factores de la ineficacia de la escuela —y algunos que hayan sido mis colegas de épocas escolares, que hayan ido al campo, a una escuela rural lo comprobarán por su propia experiencia— es la inadecuación que representa para el niño rural el ingreso a una escuela pública, que también se llama rural, pero donde la vida no se desenvuelve dentro de los patrones corrientes del mundo rural. En esa tarea —la verdad hay que decirla— muchos maestros rurales vienen luchando desde hace años por hacer una escuela rural que sea auténtica expresión de su medio”. (Facultad de Derecho, op. cit. ps. 173 y 174).

Este cuestionamiento de la escuela corriente y en particular de la escuela rural, ineficaz, inactiva y de espaldas a la realidad y al niño concreto producto de esa realidad, fue una de las constantes fundamentales de la trayectoria pedagógica y vital de Julio. Y muchos fuimos los que nos sumamos a su cuestionamiento, para ensayar fórmulas que, aunque no alcanzaron a generalizarse, por lo menos en las áreas y en los años en que fueron aplicadas, dieron lugar a la esperanza.

La otra línea de reflexión en que insistió Julio ya en “El Analfabetismo” y en toda su actuación posterior dentro y fuera del país, tendía a sacar el problema del analfabetismo del ámbito exclusivo de la pedagogía y a situarlo en el corazón mismo de los problemas nacionales, como indicador del tipo de sociedad imperante. Repito las dos primeras líneas de su libro: “*El analfabetismo no es sólo un problema cultural; es también una cuestión social, económica y política*”. Y en este marco global, el analfabetismo es, para Julio, un síntoma del mal funcionamiento de una sociedad profundamente injusta. “*Ha habido siempre —nos dice Julio— una mística intelectualista que a veces resulta hasta un tanto irritante. Esa mística —porque de algún modo hay que llamarla— es la que lleva a encontrar en el analfabetismo el mal más grave, el más terrible, el que primero hay que combatir. Y contra eso hay que reaccionar: hay muchas cosas más importantes que enseñar a leer y escribir y que una escuela bien orientada debe hacer. Leer y escribir —aunque parezca una herejía— es en los pueblos de ratas una cosa secundaria, pero muy secundaria. Antes hay que darles a los seres que allí miserablemente habitan, la conciencia de que son seres humanos, capaces, como nosotros, de gozar una vida más digna y más decente*”.

El analfabetismo es selectivo, se ceba con los más débiles: *"Mientras haya niños hambrientos, que tengan que trabajar o mendigar para contribuir al sostenimiento de sus hogares, habrá analfabetismo"*. (op. cit. p. 43). Fíjese bien el lector: parece dicho para 1987.

Y ahora transcribo las líneas con que concluye *"El Analfabetismo"*: *"Multitud de problemas de orden cultural y social están esperando solución. [...] No creemos que la escuela pueda dar todas las soluciones pero, ampliando su horizonte, sus posibilidades son infinitas. [...] Hemos querido demostrar que el problema del analfabetismo es mucho más que un problema cultural y, a la vez, que más allá de éste, hay muy serias cuestiones culturales que resolver; creemos con José Pedro Varela, por quien sentimos una devoción profunda, que no puede haber un pueblo feliz en la ignorancia, pero entendemos que sólo con la educación no se resuelve todo. La desanalfabetización trae una base de igualdad cultural; es nuestra esperanza que esa base de igualdad se extienda también a lo político, a lo económico y a lo social"*. (op. cit. ps. 106 y 107).

La responsabilidad del Estado aparece nítida y con fuerza. En *"El Analfabetismo"* Julio la marcaría así: *"El Estado [...] tendrá que plantearse este dilema: o dejar a los niños [...] en el más absoluto abandono o gastar mucho dinero en su educación. Si los gobiernos persiguen la felicidad y el interés de los pueblos, ya se sabe cuál de las soluciones deberá adoptar"*. (op. cit. p. 98). Y en la Universidad se ratificaría, en similares términos, confirmando que en un cuarto de siglo poco se había avanzado: *"En la lucha contra el analfabetismo podemos decir categóricamente que el país no ha tenido ni tiene, en absoluto, ninguna preocupación por resolver ese problema nacional. [...] No se ha tomado ninguna medida de orden práctico para luchar contra el analfabetismo, salvo algunos maestros heroicos, que lo hacen silenciosamente. [...] El rubro de gastos de la Comisión Nacional de Lucha contra el Analfabetismo son 25.000 pesos anuales. [...] Corresponderían diez centésimos anuales a cada analfabeto para enseñarle a leer y escribir. Creemos que estos problemas hay que plantearlos así: denunciar toda la mixtificación que se hace sobre la condición de inferioridad de las gentes y sobre los intentos de corregirla. [...] Todo esto trae las consecuencias que señalamos, y trae otra cosa más grave: la sensación de que en el proceso histórico que el país va cumpliendo no son por cierto los valores fundamentales los que se van salvando primariamente, o los que son objeto de preocupación y salvaguardia por parte de las autoridades. Por esa razón, en materia de educación, los que hemos envejecido en la enseñanza llegamos a esta simple y clara conclusión: la reivindicación de las clases populares en materia*

educativa está por hacerse”. (Facultad de Derecho, op. cit. ps. 167, 168, 169 y 176). Otra vez el lector sentirá que lo que Julio consideraba cierto en 1964 lo sigue siendo en 1987.

La trayectoria latinoamericana de Julio

A lo largo de su vida, Julio recorrió periódicamente los caminos de América, compartiendo inquietudes, sueños y trabajos, haciendo innumerables amigos, aprendiendo y enseñando, con la misma curiosidad, llaneza y captación de los problemas con que se movía en el medio uruguayo.

A partir de 1943, varias veces visita Venezuela, invitado por el Gobierno. En 1948 participa en el Congreso Nacional de Escuela Rural Mexicana. Vuelve a estar en México entre 1952 y 1954, cumpliendo una misión confiada por la Unesco; más tarde, en 1964, coopera con la Academia Mexicana de la Educación en la organización y desarrollo de la Asamblea Mundial de Educación y dicta conferencias en varias ciudades de ese país. Vuelve a México en 1965 para colaborar en el Curso de Planeación Educativa de Alto Nivel que se dicta en Veracruz.

Su relación con la Unesco prosigue en 1962, año en que prepara para ella un estudio sobre la alfabetización en América Latina, que es presentado a la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social que tuvo lugar en Santiago de Chile ese año. En 1965 actúa en Perú como consultor de la Unesco, nuevamente en el área de la alfabetización. Más tarde, la Unesco le confía un importante puesto en Ecuador, que desempeña entre 1967 y 1970. En diciembre de 1970 integra la delegación de la Unesco al Seminario Interdisciplinario de Educación Permanente que se realiza en La Habana.

Un año después, invitado nuevamente por la Unesco, interviene en un encuentro de educadores latinoamericanos organizado en Santiago de Chile por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Faure y que produciría el importante documento “Aprender a Ser”.

En cada uno de estos desplazamientos agrega países a su itinerario. “Marcha” recoge sus impresiones; Julio fue, entre sus periodistas, tal vez el que más contribuyó a que el pueblo uruguayo conociera los países hermanos de América Latina e interpretara —gracias a sus lúcidos análisis y a sus ágiles crónicas— el imperialismo, ese acompañante inseparable e indeseado de la historia del Continente.

Yo tuve el privilegio de trabajar con él en muchas de estas actividades. En otros documentos he tenido oportunidad de referirme a

nuestros viajes, en los que atravesamos en múltiples direcciones México y Ecuador, y a nuestros encuentros en distintas ciudades, compartiendo las tareas, el techo y la mesa. Pude admirar así su enorme sensibilidad ante los problemas de los humildes, su facilidad de comunicación con seres de las culturas más diversas, su empeño en aceptar, ante la miseria, los desafíos de su condición de educador. Tenía una clara visión de las inmensas posibilidades y, a la vez, de las no menos grandes limitaciones de los programas educacionales.

Aquí corresponde que sea él quien se exprese. Es claro que la mayor parte de sus contribuciones a los congresos a que asistió (en algunos de ellos como representante del movimiento magisterial uruguayo) fueron fundidas en el trabajo colectivo. En la tarea internacional es poco lo que queda escrito que traduzca un pensamiento individual. Pero no faltan documentos en los que Julio muestra su conocimiento de América Latina y su preocupación por el futuro de la región.

En 1948 aprovechó uno de sus viajes a México para recorrer varios países. Y en octubre de ese año dictó dos conferencias con sus impresiones en la Asociación de Bancarios del Uruguay, las que fueron publicadas bajo el título "Cómo viven «los de abajo» en los países de América Latina". Recomendando mucho la búsqueda y lectura de este folleto. (Julio Castro, "Cómo viven «los de abajo» en los países de América Latina", Publicaciones de la Asociación de Bancarios del Uruguay, Montevideo, 1949). Da cuenta en esta obra de lo que vio en Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Panamá, Costa Rica, Honduras, Guatemala y México. En su segunda conferencia, en la que comentó la situación política del Continente, agregó referencias sobre la Nicaragua de los Somoza, El Salvador y la República Dominicana.

Se trata principalmente de un análisis socio-político, en que denuncia las condiciones en que viven, trabajan y mueren "los de abajo", la presencia sofocante de las oligarquías y dictaduras nacionales y la influencia omnipresente del imperialismo. El folleto concluye con estas palabras: *"Esa es la verdad. Lo otro son palabras. Y quedan, para las gentes que más o menos queremos pensar con nuestras propias cabezas dos soluciones posibles: o vivir bajo el mundo inconmensurable y absurdo de las palabras, o vivir, luchando por superarlo, el triste drama de las realidades"*. (op. cit. p. 58).

Muchos son los párrafos que Julio dedica a la situación educacional de esos países. Transcribo sólo algunos. La descripción que hace de la condición del indígena boliviano revela una gran tragedia: *"Hay una permanente lucha —dice— entre los comuneros y los finqueros: éstos pleitean constantemente para desposeer a los indios de sus títulos de propiedad, expedidos generalmente en la época colonial. Esta*

lucha comúnmente provoca alzamientos que invariablemente se sofocan mediante el expeditivo sistema del fusil o la ametralladora". (op. cit. p. 8). Una página más adelante agrega: *"Atravesé, en Bolivia, en época de cosecha, alrededor de dos mil kilómetros; en Perú anduve algo más de dos mil quinientos y a Ecuador lo atravesé todo, desde Guayaquil hasta salir por la frontera colombiana. En toda esa extensión, salvo el último tramo ecuatoriano, no vi en época de cosecha un solo arado de hierro, una sola cegadora, una sola trilladora, ni siquiera una carreta o un carro"*. (op. cit. p.9).

El relato es algo más optimista cuando se refiere a la educación. *"Sin embargo, algunas cosas hacen pensar que si un día ese país (se está refiriendo a Bolivia) se orientase hacia una política de recuperación de la sociedad indígena, podrían lograrse algunas conquistas positivas. Por ejemplo: los indios quieren escuelas. Escuelas que llegan tarde, mal o nunca. En algunas comunidades que visité, sabiendo que éramos gente vinculada a la enseñanza, casi invariablemente nos pedían escuelas para sus hijos. Y es alentador que el indio vea en la escuela esperanzas para su redención"*. (op. cit. p. 10).

No puedo privarme de agregar mi propio comentario. Julio habla de la Bolivia de 1948. En 1952 se produjo allí una verdadera revolución popular. Cuando yo llegué al país en 1961 comprobé que en nueve años de revolución la matrícula de los escolares en el medio rural, así como el número de escuelas y de maestros, se habían triplicado, en la casi totalidad de los casos por el esfuerzo de las comunidades indígenas. El indio seguía viendo en la escuela —repito palabras de Julio— *"esperanzas para su redención"*.

Al referirse a México, Julio se extiende en consideraciones sobre el proceso revolucionario del país, mostrando el carácter popular que ese movimiento tuvo en sus primeros años. *"En realidad la ciudad y, digamos, el elemento intelectual mexicano, no intervino casi en la revolución. De manera que fue un movimiento hecho de abajo, hecho por gente que no sabía leer ni escribir"*. (op. cit. p. 53). Describe las características de las comunidades indígenas: *"Es un modo de vida campesina que nosotros no conocemos ni entendemos. Aquí somos individualistas y todo está regido por la propiedad privada. Allá no. Allá la propiedad es la comunidad, es decir, el núcleo de jefes de familia que integran el pequeño grupo social que vive en un predio determinado. Y este modo de entender la propiedad da características especiales al modo de vida de las gentes"*. (op. cit. p. 23).

Y brinda numerosos ejemplos del papel que las escuelas y los maestros desempeñan en tales comunidades. Este es uno de ellos: *"En el Estado de Nayarit, la tierra de Amado Nervo, fui a una comu-*

nidad que también me impresionó mucho. Eran las ocho de la mañana y estaba toda la gente barriendo las calles. Ante mi extrañeza me contaron la historia del pueblito. Era un pueblo como todos los otros mexicanos: sucio, con sus jacalitos insalubres, sin agua, con mil dificultades como las tienen todos, donde duermen los perros, los gatos, los cerdos, los chicos, los grandes, todos juntos... Vino ahí una maestra y empezó por la escuela; hizo hacer una escuela nueva, y después tuvo la audacia de querer hacer un pueblo nuevo; se consiguió el apoyo de la gente convenciéndola. Cuando estuve allí no quedaban más que algunos jacalitos que otros como testigos. Todo el pueblo se había transformado; la gente había arrasado sus ranchos y había hecho, casa por casa, todas las viviendas nuevas. Habían alineado las calles y habían puesto cercos de piedra a cada casa. En fin, habían construido aquel pueblito que era un ejemplo y, vuelvo a repetir, un domingo, a las ocho de la mañana, todos los pobladores estaban dados al barrido de las calles''. (op. cit. ps. 27 y 28).

Sus competencias profesionales y su ya vasto conocimiento de América Latina hicieron que la Unesco lo designara Subdirector del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), institución también sostenida por el Gobierno Mexicano y que funcionaba en Pátzcuaro, en plena área indígena del Estado de Michoacán. Julio ocupó ese puesto desde 1952 hasta 1954. Me correspondió ser alumno del Centro en 1952 y 1953, de modo que pude apreciar de muy cerca cuán importante era su contribución a la orientación del mismo, principalmente en dos aspectos: en crear entre profesores y alumnos un clima favorable al tratamiento franco y serio de los problemas del Continente y en elaborar, conjuntamente con especialistas mexicanos, un cuerpo de doctrina que ubicara a la educación comunitaria (la "educación fundamental" decíamos entonces) en el tejido de los problemas económicos, culturales y políticos de los pueblos latinoamericanos. Ambos aportes los brindó Julio en un medio humano por aquel entonces muy receptivo: el de una veintena de comunidades rurales en que predominaba la población indígena, beneficiaria reciente de la legislación agraria mexicana posterior a la revolución. De modo que quienes fuimos sus alumnos, originarios de toda América Latina, tuvimos ocasión de ampliar nuestro horizonte teórico y de ensayar métodos de trabajo de campo, en gran parte basados en la larga tradición misionera de los educadores mexicanos, con los que Julio formaba magnífico equipo.

En la década de los sesenta, la Unesco emprendió un vasto esfuerzo a escala mundial por abordar el problema del analfabetismo no sólo como una acción educacional y como la satisfacción de un derecho fun-

damental, sino integrándola a labores de desarrollo económico y social. Hubo que hacer muchos estudios de la situación en que se encontraban los países que aspiraban a sumarse a ese ambicioso programa. Julio fue invitado a preparar, como consultor de la Unesco, un informe sobre la situación en el Perú. (Julio Castro, "La alfabetización en el desarrollo económico del Perú", Unesco, París, 1966). En este documento Julio muestra su rigor de investigador, evaluando los hechos cuantificables que enmarcan el analfabetismo en el Perú, que por entonces afectaba al 40% de la población. Al mismo tiempo, muestra, en línea muy coherente con lo que había sostenido 26 años antes en "El Analfabetismo", las responsabilidades y perspectivas de la escuela primaria en la acción alfabetizadora.

Por aquellos años el Gobierno del Perú consagraba a la educación 28.2% del presupuesto total de la Nación, había echado a andar un modesto programa de reforma agraria y se había embarcado —como el resto de países de la región— en labores de planificación del desarrollo a mediano y largo plazo. Se disponía, pues, de informaciones actualizadas sobre los problemas nacionales y de una cierta voluntad política de abordarlos. Julio vuelve a interpretar el analfabetismo desde el punto de vista del campesino más que del de los educadores. *"El analfabetismo en el Perú —dice— es mal de campesino. Pero no es para éstos una carencia específica y única, pues forma parte de todo un conjunto de condiciones miserables que mantienen el sector más numeroso de la colectividad nacional a un bajo nivel. Entre esas condiciones, el desconocimiento de la lectura y la escritura y la ignorancia en torno a cosas elementales, cuyo conocimiento es imprescindible, no constituyen un déficit de excepción. Por el contrario, completan la composición general. Hay que reconocer que también la pobreza, cuando es así general y tradicional, tiene su equilibrio. En el juego de las condiciones de vida hay prioridades. Es más urgente la necesidad de atención a unos aspectos que a otros. Cuando en una comunidad campesina de la Sierra se enseña a leer y escribir a gentes que duermen en el suelo, comen poco y mal, tienen un solo vestido que no pueden cambiar ni para lavarlo, habitan una choza miserable, usan arado de palo, viven aislados en lo alto de las montañas, ¿se están atacando las carencias en un orden correcto de prioridades? El hecho de saber leer y escribir, ¿modifica en algo la vida del campesino cuando las demás condiciones permanecen intocadas?"*. (op. cit. p. 15).

Julio expone y explica la arritmia y la debilidad general de la acción alfabetizadora cumplida hasta entonces, fenómeno concordante con el interés del equipo político de turno, y llega a la conclusión de que en los últimos siete años apenas se había logrado alfabetizar al 5%

de la población adulta analfabeta del país. *“La necesidad de alfabetizar el país —dice— no hizo carne en la conciencia colectiva”*. (op. cit. p. 29).

Examina las insuficiencias de la enseñanza primaria, en las que ve la fuente proveedora del número creciente de analfabetos, y recomienda con énfasis: *“La acción educativa general, en todo el territorio nacional, debe mantenerse insistente, tenazmente, en el sector de la escuela primaria. El más eficaz modo de combatir el analfabetismo es dar a todos los niños una educación básica a este nivel. Mientras exista demanda escolar no cubierta, la insuficiencia de servicios producirá nuevos analfabetos, que se sumarán a los ya existentes y a los que el desuso retornó al analfabetismo”*. (op. cit. p. 32).

Múltiples son las recomendaciones que formula Julio en este documento, dirigido tanto al Gobierno del Perú como a la Unesco. Escojo una, que responde a su visión general del puesto del hombre y de la educación en el seno de la sociedad:

“Las teorías en torno al desarrollo incurren frecuentemente en subversión de valores. Al hecho técnico le atribuyen un significado teleológico y de ese modo convierten en fin lo que sólo tiene categoría de medio. Dentro de la misma confusión subordinan el hombre a las exigencias del progreso económico. La expresión «recursos humanos», tan frecuente en la jerga desarrollista, es algo más que un modo de decir, es la designación que responde al concepto del hombre transformado en medio. Como consecuencia, la formación de éste o sea la educación, se convierte en actividad derivada o condicionada, al servicio de las necesidades del proceso económico. En el dualismo desarrollo-educación no participamos del criterio de la subordinación de la segunda al primero. La educación es, en esencia, parte inseparable de la condición humana y como tal tiene vigencia, funciones y fines que le son propios. Creemos sí que existe coincidencia natural entre la transformación de la economía y los cambios que experimenta el hombre que en el concierto de sus relaciones vive. Pero en ningún momento consideramos lícito el extremo de poner la educación —la formación del hombre— al servicio de programas concretos de naturaleza económica”. (op. cit. p. 31).

Con la ayuda de la Unesco y de otras organizaciones internacionales, el Ecuador ejecutó entre 1967 y 1972 su Proyecto Piloto de Alfabetización Funcional de Adultos. De común acuerdo con el Gobierno Ecuatoriano, la Unesco designó a Julio como Asesor Técnico Principal de este proyecto, cargo que ejerció desde las labores iniciales del mismo en noviembre de 1966 hasta fines de 1970, actuando como responsable de un equipo técnico internacional que alcanzó a tener una docena de

especialistas.

Se trataba de una experiencia a escala limitada en cuanto a la población objetivo y en la que debía profundizarse en las estrategias y métodos empleados, de manera de poder generalizarlos posteriormente. Treinta por ciento de los adultos ecuatorianos eran por entonces analfabetos.

Se seleccionaron tres áreas muy distintas: el cantón de Cuenca, donde se hallaba en vías de realización un programa de fomento de la pequeña artesanía; el cantón de Milagro, zona de agricultura tropical en rápida transformación gracias a la reforma agraria; y la ex hacienda Pesillo, en los Andes septentrionales, donde 2.000 campesinos se habían organizado en cooperativa. En las tres zonas las labores educativas fueron articuladas con la introducción de cambios tecnológicos en la agricultura y las artesanías.

Tuve ocasión de visitar el proyecto y de recorrer con Julio las tres áreas de trabajo; recuerdo bien el aprecio con que era recibido por autoridades, técnicos nacionales y campesinos, la influencia de su vasta experiencia sobre el curso de las operaciones, la intensidad de su compleja labor de formación de personal, negociación con las autoridades y administración del aporte internacional al proyecto.

Julio ofreció al Ecuador en esos años de plenitud intelectual todo lo que sabía como maestro y todo lo que era capaz de sugerir como animador, en un contacto estrecho —como siempre, cargado de afecto, simpatía y humanidad— con responsables políticos, maestros y la población. Verlo actuar en una tierra que no era la suya, con total entrega a una causa que sí lo era, fue para mí, que recorría por entonces América Latina con escasas razones para la ilusión, una lección de fe y de optimismo. Era Julio, para emplear el lenguaje internacional, un *experto* muy poco convencional, más bien un *antiexperto*, el único tipo de extranjero competente que un pueblo de América podía entender, aceptar y querer.

Actualidad de Julio

Durante cuarenta años, nuestro compañero batalló como maestro, como periodista, como ciudadano de Uruguay y de América, en favor de la cultura popular y, en primer término, por una educación básica sin excluidos.

Hay en su pensamiento anticipaciones a los enfoques que sobre la cuestión del analfabetismo adoptaría más tarde la comunidad internacional. Resumo algunas afirmaciones formuladas hace décadas por Julio y que hoy son aceptadas universalmente:

—El analfabetismo no es sólo ni primordialmente un problema pedagógico; es ante todo, una importante cuestión social, reveladora de la pobreza, injusticia y desigualdad imperantes en muchas sociedades.

—Se puede y se debe eliminar el analfabetismo. Pero hay que abordarlo en un marco de cambio social, que lleve al pueblo a vivir con dignidad y a autodeterminarse. Sin la voluntad política de aceptar todas las consecuencias de la incorporación del pueblo al alfabeto, herramienta básica de comunicación y de participación, toda campaña comenzará con un engaño y concluirá con un fracaso.

—Para alfabetizarse es preciso sentir que la lectura y la escritura son imperativamente necesarias para la vida corriente. Bajo condiciones existenciales injustas o atrasadas, la alfabetización puede no constituir una necesidad sentida. Si los programas educativos no engarzan en medidas más amplias, en especial las que modifican las estructuras agrarias retrógradas, el esfuerzo alfabetizador puede ser vano. Esta no era, en Julio, una posición antipedagógica. Se sentía muy maestro, pero a su modo, asumiendo una especie de *transpedagogismo* que mucho nos ayudó a descartar el centrismo pedagógico y a situar la función educativa en la malla completa de las fuerzas e instituciones sociales.

—Los adultos ingresan, más o menos penosamente, al mundo alfabeto. Pero fácilmente pueden reingresar al analfabetismo, especialmente en aquellos medios iletrados en que falten las motivaciones y ocasiones de leer o que el trabajo determine condiciones adversas al crecimiento cultural. Esto es válido tanto para los individuos como para las sociedades, como lo demuestra —el comentario es mío— el Uruguay de estos últimos años y de hoy en el que, con grave negligencia colectiva, se impide el acceso a la educación a miles de niños condenados a trabajar para sobrevivir.

—Los cursos tradicionales para adultos de corte escolar sólo benefician —con mínimas proyecciones socio-culturales— a algunos habitantes de las ciudades fuertemente motivados por las exigencias laborales del medio. En las áreas rurales es preciso superar ese modelo, organizando centros culturales abiertos, en que la escolarización convencional sea reemplazada por el tratamiento colectivo y creativo de los problemas e inquietudes de la población. Tales centros han de actuar debidamente coordinados con otros servicios que contribuyan al cambio y el progreso.

—Las insuficiencias de la escuela primaria están en los orígenes del analfabetismo de jóvenes y adultos. Es en la edad infantil que el esfuerzo alfabetizador tiene los mayores rendimientos y el más bajo costo, sin que esto quiera decir que la función de la escuela sea apenas alfabetizadora. La generalización de una enseñanza primaria de buena

calidad es una medida imprescindible en todo plan alfabetizador. En las áreas en que las familias carecen de recursos suficientes o en que los niños se incorporan tempranamente al trabajo, la educación debe tener carácter asistencial.

—Pero no se trata solamente de ofrecer una enseñanza prolongada. La adecuación de fines y contenidos a las necesidades del educando —niño, adolescente o adulto— es también fundamental. Un centro educacional desgajado del medio que lo nutre de alumnos y del tiempo histórico en que éstos viven —y este tipo de centros existe en casi todos los países de América Latina— da la espalda a la vida real y se autocondena al fracaso. Condena a los educandos, por otra parte, a un saber alienado o al retorno a la ignorancia.

Así interpreto yo lo esencial de lo que Julio pensaba sobre el analfabetismo. En general, sus ideas mantienen, tanto en nuestro país como en América, plena actualidad. Por él y por nosotros, y por los que vendrán después de nosotros, debemos lamentarlo. No sin dejar de seguir adelante. Para el Uruguay de 1987, el Uruguay de las necesarias reconstrucciones, su mensaje de hombres de bondad auténtica y de pensamiento claro constituye un legado lleno de útil sabiduría.

JULIO CASTRO Y LA EDUCACION RURAL

Abner Prada

Una presencia relevante

La historia de la Escuela Rural Uruguaya recibió, por casi medio siglo, la influencia personal y profesional de Julio Castro.

Mucho de lo que se hizo en este extenso período por encontrar un camino auténtico para la educación rural en este país, lleva su sello.

Sin olvidar los valiosos aportes de un numeroso grupo de educadores —a muchos de los cuales recordamos en estas páginas— es preciso reconocer que la contribución de Julio se caracterizó por proponer un enfoque global en el que se integraban las reflexiones teóricas y las cuestiones metodológicas. Esto resultaba una consecuencia de la conjunción de tres calidades sobresalientes. Su profundo conocimiento del medio rural; su gran capacidad de reflexión y de análisis y su extraordinaria facilidad de comunicación.

La producción pedagógica de Julio Castro se refleja en un conjunto de publicaciones a lo largo de tres décadas, aunque también es necesario incluir en ella una serie ininterrumpida y profusa de artículos periodísticos, informes y estudios preparados para distintos organismos nacionales e internacionales, para instituciones gremiales y asociaciones profesionales de toda América Latina.

En 1940 se publicaron: “El analfabetismo” y “Acerca de los Programas Escolares” trabajos, ambos, ganadores de los dos primeros Concursos Anuales de Pedagogía (1939 y 1940).

En 1942 un grupo de distinguidos maestros y profesores normalistas encabezados por la Prof. María Orticochea, decidieron editar “El banco fijo y la mesa colectiva” (Vieja y nueva educación), trabajo que el Tribunal del Concurso Anual de Pedagogía 1941, había desestimado. Una segunda edición de esta obra fue publicada en 1966 por el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER) y en esta edición Julio agregó el capítulo titulado: “Veinticinco años después” en el que puede leerse una apretada síntesis de los acontecimientos de ese cuarto de siglo y una clara advertencia sobre la oscura etapa que se avecinaba: “En este

año 1966 en que se agrega un capítulo a esta síntesis, puede decirse que el país está en el fondo de una crisis sin precedentes. Ella es la consecuencia de su momificación estructural”.

En 1944 publicó “La Escuela Rural en el Uruguay” (impreso en los inolvidables Talleres Gráficos 33 S.A. de Piedras 522, Montevideo), un verdadero compendio de los problemas que enfrentaba la escuela en el medio rural y, a la vez, un análisis conducente a la formulación de propuestas concretas para la reforma de la educación rural.

En 1949 se publicó “Coordinación entre Primaria y Secundaria” y también “Como viven los de abajo en los países de América Latina” (Dos conferencias reunidas en un volumen por la Asociación de Bancarios del Uruguay).

“Acción”, “Marcha” en sus dos épocas y en algunos de sus cuadernos, el ICER en sus publicaciones y en la revista “Rumbo”, recogieron los conceptos de Julio frente a los acontecimientos de la educación y particularmente de la educación rural, de modo que su presencia en el escenario de trabajo y de lucha de los maestros rurales tuvo siempre el carácter de una opinión oportuna y autorizada del educador experimentado y del luchador ágil y vigoroso.

El orientó, directa o indirectamente la acción profesional de muchos maestros y de no pocas autoridades y, con la agitación permanente de ese tema, contribuyó en gran medida a despertar el interés y la preocupación general por la educación rural de un país donde —como tantas veces le oímos decir— “La felicidad pública depende del precio a que se vendieron la lana o los novillos”.

Su prestigio como ideólogo de la educación rural alcanzó todo el ámbito latinoamericano.

Como gremialista, periodista y luego como técnico de la UNESCO, Julio contribuyó decididamente al esclarecimiento de los grandes temas de la política educativa y especialmente de la educación rural en los países de esta sub-región. En todos ellos tuvo amigos y discípulos.

Su actuación como Sub-Director del Centro Regional de Educación Fundamental en México, entre 1952 y 1954, significó un aporte esencial en los planteamientos que constituyeron el Ideario de ese Centro de formación de educadores creado por la UNESCO y el Gobierno de México.

Entre las misiones que le confió la UNESCO cabe destacar su desempeño como Consejero Técnico Principal del Proyecto Experimental de Alfabetización de Ecuador (1966—1970) en el marco del Programa Mundial de Alfabetización.

Al conocerse en Venezuela la noticia de su secuestro, dijo de él el insigne maestro Luis Beltrán Prieto F.:

“Julio Castro ha venido a Venezuela tres veces invitado por mí. En 1946, siendo yo Secretario General de la Junta Revolucionaria de Gobierno, pasó algunas semanas en el país, dictó conferencias, se puso en contacto con todo el magisterio venezolano que aprendió a conocerlo y a quererlo, porque es difícil, después que se le conoce, no quererle como que siempre hubiera estado a nuestro lado” (El Nacional. Caracas, 13 de setiembre de 1977).

Y el destacado intelectual ecuatoriano maestro Benjamín Carrión:

“Para nosotros, ecuatorianos, es singularmente dolorosa la noticia de este crimen nefasto, porque Julio Castro vivió entre nosotros varios años, representando a la UNESCO y, para todo el mundo, la figura virtuosa, constructiva, fundamental de Julio Castro, es inolvidable” (Comunicación a la Asociación Ecuatoriana de Ex-Alumnos de CREFAL. 30/IX/77).

El hombre

El que estas líneas escribe estuvo —durante toda su vida de maestro rural— personal y profesionalmente vinculado a Julio Castro.

Cuando en marzo de 1933, apenas empezados los cursos en el Instituto Normal de Varones Joaquín R. Sánchez, donde cursábamos el último año de estudios, se produjo el golpe de estado de Gabriel Terra, unos cuantos adolescentes íbamos por las tardes, buscando informaciones y pretendiendo hacer algo, al viejo local de la calle Rincón frente a Plaza Matriz, sede de la Agrupación Nacionalista Demócrata Social.

Allí conocimos a Julio Castro, maestro muy joven a quien veíamos pasar con Quijano, Ardao y otros luchadores a quienes un muchacho rubio, vivaz e inquieto, nos señalaba e identificaba. Este era el malogrado compañero Wellington Andreoletti, joven estudiante de Derecho quien prometía organizarnos y nos aseguraba que todos tendríamos armas para combatir la dictadura en Montevideo. El me presentó a Julio Castro.

En aquellos meses de inquietud y de asombro, no se hizo otra cosa que pasar mano a mano boletines mimeografiados y disparar de la policía en cuanto se asomaba a los actos prohibidos.

En diciembre terminaron los cursos, salí de maestro rural al norte lejano y perdí de vista a Julio Castro.

Mi amistad con él comenzó aquel enero de 1936 en el que, atraído por sus artículos en “Acción”, me presenté en la redacción una tarde en que se estaba “cerrando” la edición. Alguien me hizo pasar a su es-

critorio. Sin levantar la vista de las cuartillas me pidió que lo esperara que debía entregar de inmediato el material.

Salimos a caminar y conversamos hasta más allá de la medianoche.

Para un joven maestro rural, perdido en la frontera con el Brasil, asombrado frente a una realidad muy difícil de desentrañar y desarreado ante ella, el encuentro con un hombre de la estatura intelectual y profesional de Julio Castro, producía un impacto muy fuerte.

Comenzó entonces una larga relación de amistad, de trabajo y de luchas.

Julio era un campesino, más precisamente "un hombre de a caballo" en todo lo que esta denominación puede significar como actitud frente a la vida y al medio que le rodea.

Cuando, entre sus amigos, le llamábamos "Canario", estábamos lejos de pensar en un descendiente de aquel agricultor, hombre de chacra, que pobló inicialmente los alrededores de Montevideo y al cual él mismo definió como un individuo atado a su parcela, vuelto conformista por su propio estilo de trabajo y de vida. Julio no era propiamente un "canario".

Solía explicarnos que en su casa paterna el lema era, como en todas las estancias cimarronas de la época: "Mucha vaca, poca oveja y nada de chacra".

Fue un niño de estancia. Conoció la escuela rural por dentro, porque de niño fue su alumno.

Del riquísimo anecdotario que nos contó, recuerdo ahora su ingreso a la escuela.

El padre esperó a que el menor de sus hijos cumpliera la edad escolar para que todos los hermanos ingresaran juntos, marchando "en tropilla" por el largo recorrido a la escuela de La Cruz, Florida. Los acompañó el padre para inscribirlos y, a la vez, los presentó al "pulpero" de la "Estación" con recomendación de que les facilitara todo lo que les hiciera falta y lo apuntara en su libreta.

A la salida de la escuela, el primer día de clase no más, los Castro convidaban en la pulpería con gaseosas, caramelos y galletitas numancia a toda la matrícula escolar.

Cuando un tiempo después fue a arreglar cuentas, la sorpresa del estanciero fue tan grande como la reprimenda a los muchachos por interpretar con tanta amplitud la orden que dio en la pulpería.

Fue tropero y, como cualquier muchacho de estancia: "más o menos domador"; por eso afirmaba haber gozado "de la máxima felicidad infantil: andar a caballo". (p. 29 de "La Escuela Rural en el Uruguay").

En el prólogo del libro que acabamos de citar dice: "*El que esto es*

cribe fue, hace ya tiempo por cierto, niño del campo y alumno de escuela rural. Sintió en carne propia el resentimiento que va generando la escuela; resentimiento que hizo crisis cuando, en la adolescencia se vio desplazado a la ciudad. Tal vez en el fondo de sí estén actuando todavía elementos recogidos en la dura experiencia de la adaptación que impuso aquel desplazamiento”.

Sin haber sido nunca maestro rural, Julio pudo identificar claramente sus problemas, porque esos problemas se originan en las modalidades de inserción de esa escuela en el medio y en el desconocimiento que el maestro tiene de todo lo que le rodea, porque “un medio ambiente se conoce cuando se ha vivido, cuando se ha desentrañado sus contenidos, cuando se es un producto de él” (op. cit. pág. 57).

Ese hombre del campo, fue un campesino en su estilo de vida: sencillo, humilde y franco. Así habló y así escribió. Como un paisano acostumbrado a llamar las cosas por su nombre, muchas veces lo repetía: al pan, pan y al vino, vino. Su oratoria directa y sin rodeos, causaba sorpresa inicialmente en las reuniones, pero luego se imponía.

En todo cuanto escribió se aprecia una preocupación por las ideas y las propuestas concretas, sin términos rebuscados y sin el alarde de una erudición —que sin duda la tuvo y muy vasta— y sin el repertorio de citas a las que otros apelan con abusiva frecuencia, sino con la referencia certera y concisa a la experiencia propia y ajena.

Creía en lo que decía y se abrazaba con fuerza a principios que estimaba cardinales, en una actitud vertical que lo condujo a ser un luchador en todos los campos de su acción.

Este pionero de la educación rural uruguaya conoció cárcel por sus firmes convicciones; primero en 1935 cuando acompañó el frustrado intento subversivo que encabezó Basilio Muñoz. Luego, en 1974, cuando clausuraron “Marcha”. Tres años más tarde, en 1977, cuando la larga mano de la represión desbordada le secuestró...

De Julio como compañero, como maestro, como amigo entrañable, se podría contar una larga historia. Miguel Soler, en su hermoso libro “Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979”, bajo el título de: Julio Castro, maestro de “los de abajo” y en el prólogo del No. 7 de “Cuadernos de Marcha” ha plasmado en una docena de páginas magistrales el vivo perfil del compañero inolvidable. No podríamos hacerlo mejor.

Tres etapas de un mismo proceso

En el período histórico que comprende la generación de maestros a la cual perteneció Julio Castro, se pueden señalar tres etapas de la es-

cuela rural uruguaya.

Por seguir los acontecimientos históricos y sin que ello implique en todos los casos, relaciones de causa a efecto, esas etapas serían:

— Entre el golpe de estado de Gabriel Terra (1933) y el fin de la segunda guerra mundial (1945), una primera etapa que llamaremos de denuncia, que fue asimismo de propuestas y de búsqueda.

— Entre la inmediata pos-guerra (1945) y el relevo en el poder de los partidos tradicionales (1959), una segunda etapa de experiencias y realizaciones en la que se concretó una doctrina educativa para el medio rural y cuyo suceso principal fue la aprobación y puesta en operación del Programa para Escuelas Rurales de 1949.

— A partir de 1960, una tercera etapa que llamaremos de la decadencia y que significó el desmantelamiento de los logros anteriores y la persecución a todos quienes lucharon por ellos. Esa etapa se extiende por la década del 60 y luego, a través de un oscuro período de represión en el Uruguay, hasta el retorno a la vida democrática.

La primera etapa

Toda referencia a una etapa histórica necesita mencionar acontecimientos y personajes anteriores que contribuyen a interpretar mejor los procesos consecuentes y la realidad que quiere presentarse.

En educación rural, como en cualquier otro campo de la educación uruguaya, volveremos siempre a Varela, a sus obras "La Educación del Pueblo" y "Legislación Escolar" (cuya aparición se acerca ya a los 110 años), al Proyecto de Ley de Educación Común, a su gestión como Presidente de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, al Congreso de Inspectores de Durazno y a su labor periodística.

Fue notoria su preocupación por la educación en los medios rurales y tienen el mayor interés y cobran actualidad las palabras que pronunciara en la clausura del Congreso de Inspectores de Durazno (1878): "*Creo no estar engañado si digo que se ha considerado la difusión de la enseñanza pública en campaña como problema insoluble. Nosotros hemos creído encontrar los medios de resolver ese arduo problema. En lugar de esperar que los niños de la campaña vayan a la escuela, el maestro irá hacia los niños; en lugar de esperar que las familias manden a los niños a la escuela, el maestro se convierte en misionero...*"

En "La Escuela Rural en el Uruguay", Julio mantiene una viva presencia vareliana y recuerda la creación de escuelas rurales que alcanzó al número de 70 en 1880 y a 700 en 1910.

"*Pero más aún que el desarrollo material interesa la orientación de la escuela rural. El pensamiento de Varela en ese sentido, se puso de*

manifiesto en su *Proyecto de Ley de Educación Común*. La creación de los distritos escolares, el régimen electivo de sus Comisiones, las facultades de éstas, etc., configuran claramente la opinión del Reformador sobre este punto. Evidentemente intentó Varela hacer de la escuela rural un centro de cultura popular. Las Comisiones de Distrito encargadas de la administración de la escuela, tenían, en su proyecto, facultades de orden administrativo que les daba el control de la institución. Hasta la designación del personal docente dependía de estas Comisiones. Pero la legislación modificó este aspecto básico del pensamiento vareliano y tendió a crear la centralización administrativa. Esa centralización dentro del organismo, ha ido en aumento hasta el presente. La escuela se ha convertido así en una organización cada vez más técnica y cada vez más separada de la contribución popular" (op. cit. pág. 53).

En 1917, Uruguay tuvo su primer programa para las escuelas rurales. En él se recogió la preocupación por la despoblación de los campos, y, más que recoger la experiencia incipiente y poco significativa que intentaban algunos maestros, sin preparación ni asistencia adecuadas, se presentó como una propuesta rebosante de optimismo y no exenta de bucólico romanticismo. Se esperaba un cambio radical en el campo uruguayo, con el establecimiento de una economía apoyada en la granja familiar al estilo de las que las colonias suiza y piamontesa instalaron en el departamento de Colonia.

La Comisión del Programa decía: "*La Escuela Rural futura tal cual la concibe la Comisión y tal cual la reglamenta a grandes rasgos este Programa, tiene una doble acción a desarrollar, igualmente simpáticas, igualmente trascendentes, igualmente urgentes e imperativas: una parte de esa acción es directa y se refiere al alumno; la otra es indirecta y se refiere a los hogares. La escuela primaria tiene y debe tener en esos ambientes en formación como el de nuestros distritos rurales, una altísima influencia que nada reemplaza ni sustituye y que, más o menos directamente, llega a todas partes y a todos lados lleva su acción decisiva y fecunda*". (Programa para Escuelas Rurales 1917).

El programa incorporó contenidos teóricos y prácticos sobre agroonomía y economía doméstica poniendo especial énfasis en el cultivo de hortalizas y en todas las habilidades apropiadas para el hogar rural.

El ciclo escolar se presentó desarrollado en tres grados lo que significó —especialmente en el caso de las materias instrumentales— exigencias muy grandes para ser cumplidas en un año escolar por cada grado.

Vente años después (1937) el ilustre maestro Agustín Ferreiro publicó el libro: "*La enseñanza primaria en el medio rural*". Se trataba de un trabajo presentado al Concurso Anual de Pedagogía 1936, que el Tribunal desestimó.

El libro de Ferreiro, pleno de observaciones y sugerencias, desató un gran movimiento de autocritica en el seno del magisterio al poner de relieve las fallas intrínsecas del proceso educativo, su profundo divorcio de la realidad, su incapacidad para crear la situación problemática, para orientar al niño a la observación de los hechos, a la investigación de las causas y al planteamiento de las interrogantes. Lo que definía como “una pedagogía de los por qué”.

Junto con muchas sugerencias que nos trajo el libro de Ferreiro, los maestros rurales vivíamos las preocupaciones que surgían de una realidad cargada de conflictos, de penurias e injusticias.

Julio escribía en “Marcha” (dic. 1939): *“Las escuelas rurales trabajan en tan malas condiciones que mucho más del 50%, exactamente el 58.3% de sus alumnos quedan repetidores en un año escolar... Aproximadamente el 50% de los alumnos de las escuelas rurales no sobrepasan el 1er. año y salen con rudimentos tan elementales que, lógicamente, vuelven al analfabetismo”*.

Diversas publicaciones y trabajos presentados a los concursos anuales de pedagogía siguieron aportando nuevos testimonios y reflexiones sobre la escuela rural. Entre ellos se debe citar: “La Escuela Rural que el Uruguay necesita” de D. de Giorgi; “La Escuela Rural” de R. Abadie Soriano; “La asistencia escolar en el medio rural” de L.O. Jorge.

Martínez Lamas denunciaba en “Riqueza y pobreza del Uruguay” la magnitud y características del éxodo rural que no solamente despoblaba los campos sino que, además, al llevarse a los más jóvenes y audaces, disminuía constantemente la capacidad productiva de la población.

Seuáñez Olivera y Ross, con datos oficiales, levantaron un plano de rancheríos o “pueblos de ratas” para la Comisión Nacional Pro Vivienda Popular, registrando allí una población de 118.456 personas. Treinta años antes esa misma población se estimaba en 35.000 en publicaciones de la Federación Rural.

Elsa Fernández, maestra rural y Juan A. Borges, médico rural, narraban en su libro “Aguas Turbias”, las angustias de la población campesina en la campaña del Departamento de Tacuarembó.

Paralelamente con el planteamiento cada vez más vigoroso del fracaso de la escuela rural, se intensificaban las denuncias relacionadas con el deterioro de la vida rural.

En febrero de 1944, se realizó en Montevideo el Congreso Nacional de Maestros Rurales convocado por la Federación de Asociaciones Magisteriales recién constituida. Fue una asamblea vibrante y polémica. Surgieron en ella dos posiciones respecto de la función que debía cum-

plir la Escuela Rural. Una de ellas sostenía que *“La ciudad y el campo, que tienen distintos modos de producción, de trabajo, de estilo de vida, crean condiciones distintas para el hecho educacional”* y de allí la necesidad de un programa diferenciado y una estructura especializada para enfrentar los problemas de la escuela rural.

La otra posición, fuertemente sustentada por la Asociación de Maestros de Montevideo proclamaba el programa único para todo el país.

La presentación y defensa de la primera posición tuvo en Julio Castro su principal vocero. Los maestros rurales presentes, en su gran mayoría, veían en él un verdadero líder.

Se iniciaba entonces una querrela de varios años, que afloraba en todas las asambleas gremiales y profesionales.

En octubre de 1944, la Inspección Regional de la Zona B a cargo del maestro Nicasio H. García convocó a una Concentración de Maestros que se llevó a cabo en la ciudad de Tacuarembó.

La Concentración discutió y formuló recomendaciones sobre los principales aspectos de la educación rural consignados en el Temario:

“Protección del niño rural. El maestro. Programa para las escuelas rurales. La enseñanza en el medio rural, ¿debe ser especializada o generalizada?”

La Comisión que estudió este tema trajo un informe de mayoría que fue presentando por Reina Reyes y uno en minoría que presentó Julio Castro.

Las conclusiones a las que arribó sobre este punto la Plenaria, fueron las siguientes:

1o. — *La escuela primaria debe atender al logro de una formación básica cultural, cualquiera sea el lugar en que se encuentre.*

2o. — *Los métodos a emplearse para esta formación si se tiene en cuenta que la mejor forma de lograr el conocimiento es la experimentación, deben estar dirigidos a lograr el aprovechamiento de toda la realidad del medio ambiente: naturaleza y población.*

3o. — *La capacitación del individuo, de acuerdo a valores económicos, debe lograrse en un proceso pos-escolar.*

4o. — *Como forma ideal de realizar con buen éxito esa capacitación, señalamos la que, respetando las aptitudes individuales, guarde relación con las necesidades de la comunidad donde el individuo debe actuar”.*

La generalidad de estas conclusiones y la ambigüedad de algunos de sus términos no eran sino el resultado de laboriosos acuerdos que terminaban escamoteando el fondo del problema en cuanto él se refería a la necesidad de una escuela rural adaptada a su medio y a la impor-

tancia de incluir en su programa los elementos que surgen de la vida productiva.

La Comisión que estudió el tema "Programas", recomendó el nombramiento de una Comisión que estudiara un nuevo programa para escuelas rurales desarrollado en seis grados y con contenidos que llevaran al aprovechamiento de elementos del medio, formulado *"por grupos de materias afines, como paso previo al establecimiento del programa por asuntos, debiendo dársele la jerarquía que corresponde a las materias relacionadas con la Naturaleza y con Vida Social"*.

Conviene señalar la trascendencia de esta reunión de maestros rurales de carácter oficial, a continuación del Congreso convocado unos meses atrás por las entidades gremiales.

En la ocasión, el Consejero Don Agustín Ferreiro dio a conocer las líneas generales de su proyecto de creación de 40 escuelas granjas y la asamblea hizo llegar al Consejo de Enseñanza la solicitud para que se le diera pronta aprobación y se ejecutara el Proyecto.

Participamos en esta Concentración de Tacuarembó, 60 maestros rurales seleccionados y convocados por cada Inspector Departamental de la Región B, a razón de diez por departamento, 16 Inspectores y cinco invitados especiales.

Un maestro rural muy joven se presentó como participante voluntario, pidió la palabra y reclamó que se definieran los derechos de quienes como él asistían a la Concentración a su exclusivo cargo, sin haber sido designados.

Era Miguel Soler, maestro de Pueblo de Los Vázquez, quien desde entonces fue un entrañable compañero de todos nosotros y, particularmente, de Julio Castro, con quien compartió muchas actividades en el país y en el exterior. La gravitación que, la presencia de Soler, tuvo en todos los sucesos posteriores relacionados con la educación rural, obliga a formular esta mención dentro del proceso que estamos reseñando.

Este mismo año 1944 se publica "La Escuela Rural en el Uruguay". Más adelante nos referiremos en detalle al contenido de la obra. Aquí, baste con señalar que, a nuestro juicio ella cierra una etapa de denuncias y de propuestas que cobró vigor y efectividad a partir de la publicación de "La enseñanza primaria en el medio rural" del recordado maestro Ferreiro (1937), tantas veces citado por Julio con el aprecio, la admiración y el respeto que por él se tuvo en el seno del movimiento por la educación rural.

La segunda etapa

La etapa de experiencias y realizaciones a que nos hemos referido, da comienzo en 1945. En este año el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal aprobó el Proyecto del maestro Ferreiro para "la inversión de un rubro presupuestal de \$ 90.000 destinado a la enseñanza agropecuaria". Así nacieron las escuelas granjas, que debían ser, inicialmente, dos por lo menos en cada uno de los departamentos del interior del país.

El documento de creación de las escuelas granjas contenía las disposiciones administrativas esenciales para la puesta en marcha de tales establecimientos. Los maestros que aceptamos la responsabilidad de cumplir la experiencia consideramos que se daba, al fin, la oportunidad de hacer de estas escuelas, verdaderos laboratorios que darían respuestas a conceptos y propuestas metodológicas.

Se creó el Departamento de Escuelas Granjas a cargo de un Director con rango de Inspector Regional y de dos Sub-Directores con rango de Inspectores Departamentales. Estas fueron las maestras Claudia Tapia de Arboleya y Elsa Fernández de Borges, de larga y reconocida trayectoria como maestras rurales.

No corresponde aquí detenerse en la descripción de las acciones que se desarrollaron en las primeras 36 escuelas granjas. Conviene recordar que sus maestros aplicaron las ideas de Ferreiro y de Castro y les consultaron especial y permanentemente en el período que va de 1945 a 1949.

En 1947 el maestro Ferreiro redactó el programa para el primer grado de las escuelas granjas que traía un mensaje profundamente renovador. Este programa se empezó a aplicar en 1948 y desde entonces fue más notoria la necesidad de tener un nuevo programa para escuelas rurales.

Otras acciones, nacidas de la inquietud de los maestros, venían a contribuir a afianzar el movimiento por la educación rural.

En julio de 1945, Castro acompañó a la primera Misión Socio-Pedagógica que cumplió su experiencia en Caraguatá, Departamento de Tacuarembó, y de la que participaron 20 estudiantes de magisterio y de medicina.

Julio, que a la sazón era Profesor de Filosofía de la Educación en los Institutos Normales e Inspector de Escuelas de Montevideo, decía en "Marcha" (3/VIII/45):

"Los misioneros se encontraron frente a una realidad que se expresaba por sí sola con irrefutable elocuencia. Aprendieron allí de golpe, brutal pero eficazmente, las contradicciones de nuestro mundo econó-

mico. Entre vacas y sin carne ni leche; entre ovejas y muriendo de frío; en el campo y sin agua. Con la escuela próxima y no pudiendo ir a ella por falta de ropa. Aprendieron a ver que los niños van con túnica y hasta con corbata a la escuela, pese a que no tengan calzado alguno. Aprendieron a ver que hay gente que no conoce el Himno Nacional y hasta encontraron adultos que no conocen la moneda corriente. Aprendieron también que la escuela debe hacer otras cosas, antes que enseñar a leer y escribir. Y vieron que hay sociedades para las cuales la organización de la familia no existe y el casamiento no es otra cosa que un lujo. Y como lo aprendieron mediante el tradicional y eficaz método de «la letra con sangre entra», la experiencia fue para ellos doblemente fructífera”.

La importancia de la Misión como una modalidad efectiva de capacitación, fue superando algunas opiniones ciudadanas adversas que no alcanzaban a interpretar su alcance y pronto se fueron creando Centros de Misiones con un carácter más permanente en todos los departamentos.

Las escuelas granjas impulsaron la acción de los Clubes Agrarios Juveniles que estaban apoyados por el Movimiento de la Juventud Agraria presidido entonces con un gran entusiasmo por quien fuera destacado Director General de Enseñanza Primaria, el Ing. Oscar Julio Maggiolo.

En el proceso de estos clubes, los maestros rurales lograron transformar sus objetivos y sus modalidades de operación. De la concepción surgida de los clubes “4 H” que constituían una metodología de los servicios de extensión agrícola para la transferencia tecnológica, se les convirtió en verdaderas herramientas de mejoramiento colectivo y en centros de animación para la juventud rural.

Las perspectivas de transformaciones estructurales profundas en el medio rural eran también un apoyo valioso para las inquietudes de los maestros rurales.

Se había logrado la aprobación del Estatuto del Trabajador Rural y se luchaba por la aprobación de la Ley de Colonización.

Varias escuelas granjas funcionaban en colonias agrícolas del Banco Hipotecario que las administraba por intermedio de su Sección Fomento Rural y Colonización, naciendo allí una acción coordinada que más tarde se afirmó con la creación del Instituto Nacional de Colonización.

En 1948, el maestro Luis Sampedro pasó a ocupar la presidencia del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Le unía a Julio Castro una amistad nacida de la común labor profesional. Este hecho los llevó a aplicar un interés singular por el mejoramiento de la educa-

ción rural.

Como Asesor del Director General en un campo que conocía y apreciaba tanto, Julio prestó una cooperación inestimable para alcanzar un objetivo tenazmente perseguido por los maestros rurales: el Programa para Escuelas Rurales y una mayor atención a las necesidades de las escuelas.

En el proceso de estudio e implantación del Programa la intervención de Julio fue decisiva. Se integraron dos Comisiones para formular propuestas: una integrada por Inspectores; la otra por delegados de las asociaciones de maestros. Julio integró esta última. Fue uno de los encargados de organizar conjuntamente con el maestro Modesto Aarón Castillo el Congreso de Maestros Rurales celebrado en Piriápolis en enero de 1949 y cumplió su tarea con notable eficiencia.

Como miembro informante de la Comisión de delegados gremiales que había actuado en la etapa previa, Julio planteó allí los fundamentos y fines de la escuela rural que, más tarde y con los aportes que se hicieron durante el Congreso, recogiera la Comisión redactora del Programa. En aquella ocasión Julio decía:

"Hemos considerado la educación como un hecho por el cual la cultura y los ideales de vida de un grupo social se transmiten de una generación a otra. Entendemos también que ese hecho está condicionado, para una sociedad determinada, por el medio natural en que ésta se asienta y por el desarrollo cultural que ha cumplido. Al sostener que ese hecho se cumple de acuerdo a fines de superación, hemos introducido un elemento finalista, teleológico, que si no comparte el rigorismo del hecho, de la cosa que es, satisface, por lo menos, la concepción de un mundo perfectible que tenemos los educadores. Definimos nuestra contribución a la sociedad como una ayuda en la superación integral de los jóvenes; lo menos a que podemos aspirar es a que ese esfuerzo, que realizamos con lo mejor de nosotros mismos, tienda a fines de superación. Vaya lo que se pierde en rigorismo por lo que se gana en afirmación programática. Ese carácter de condicional que tiene la educación nos lleva a reconocer que allí donde las condiciones varíen, tendrán que variar también las formas de la educación. Si dos grupos humanos se encuentran en distinto medio natural y tienen distinto grado de desarrollo, es lógico que sus diferencias incidan en los modos de expresarse el hecho educacional. Es muy importante, sin embargo, señalar que la variación de manifestaciones que en razón de esas diferencias adopta el hecho educacional, no pueden afectar a su esencia".

Julio no vaciló en ese momento en rectificar *"aquel planteamiento [de acuerdo al cual]... la enseñanza rural debe ser esencialmente*

distinta de la urbana” pero a la vez ratificó el concepto de que: “*La ciudad y el campo, que tienen distintos modos de producción, de trabajo, de estilo de vida, crean condiciones distintas para el hecho educacional*”. ... “*Y si los medios culturales son distintos, los modos educacionales, la forma que tomen los hechos educativos, también tendrán que participar de esas diferencias. Es esto lo que nos lleva a sostener que para nuestro momento histórico y para nuestro país, los maestros estamos en el deber de programar las actividades de la escuela rural de acuerdo con las condiciones que impone la vida del campo. Lo que no debe autorizar a nadie a afirmar, como con ligero sentido de la responsabilidad se nos ha atribuido en otras oportunidades que queremos con esto «atar el siervo a la gleba»*” (Anales de Instrucción Primaria. Número Especial. Congreso de Maestros Rurales. Piriápolis 1949. Tomo XII No. 1 y 2. Enero-Febrero de 1949. pág. 95).

En ese Informe preliminar del Congreso, junto a los Fundamentos del Programa que presentaba Julio como vocero del gremio, se señalaban los Fines Éticos, Cívicos, Sociales y Educativos de la Escuela Rural. Estuvieron precedidos por una serie de consideraciones destinadas a aclarar el alcance de ciertos enunciados que por entonces se repetían y que por su carácter de vagos y generales, en nada contribuían a orientar las acciones para lograr el cambio esperado.

“*La primera conquista para que se cumplan «los fines esenciales de la educación» que tienen «un carácter universal» es obtener, en los hechos, que la escuela proporcione al niño las condiciones de vida elementales para que el «desarrollo integral» sea posible. Eso nos lleva a afirmar categóricamente que la escuela, en nuestro país, tiene cosas muy importantes que hacer antes de enseñar a leer y escribir y los maestros preocupaciones más urgentes, que discutir sobre la esencia de los valores humanos. Comúnmente los maestros, por la sencilla razón de que hemos superado para nosotros esas exigencias primarias de la vida que son el calzado, el alimento, el vestido, la higiene, etc., creemos que lo más importante para el niño es la alfabetización, o la adquisición de determinados conocimientos teóricos. Pero la realidad nos llama a cada momento a hacer una revisión sobre la urgencia y la jerarquía de los problemas que se nos ponen por delante. Es poco elegante de decir, pero es así: si un niño tiene piojos es indigno del maestro enseñarle a leer y escribir sin antes haberle limpiado la cabeza. Por una razón de culto a la dignidad humana; pero también por una comprensión correcta de lo que es cultura*” (Anales... Congreso de Piriápolis - págs. 97 y 98).

Los Fines propuestos —que recogió y desarrolló posteriormente la Comisión del Programa— fueron enunciados en forma directa,

clara y concisa en el Informe que Julio presentó al Congreso.

Entre los Fines Éticos se expresaba: *“Hemos puntualizado la lucha contra el preconceito, la agüería y la creencia fantástica. Como asimismo contra el terror al castigo sobrenatural, cualquiera sea su origen”*.

Entre los Fines Cívicos: *“...tienden a cumplirse con la formación del buen ciudadano. Claro está que esto no podrá conquistarse jamás si el alumno vive bajo la dictadura constante y absoluta del maestro. Lo que exige un ambiente de democracia escolar que desgraciadamente no siempre se puede apreciar en nuestras escuelas”*.

Entre los Fines Sociales: *“Hasta ahora la escuela ha vivido a puerta cerrada frente al vecindario. Hay razones para ello y seguramente traerá muchos trastornos la intervención activa de la escuela en la vida social. Pero hay que tentarla, porque la escuela en la situación actual, pierde lo mejor de sus posibilidades como factor de cultura popular”*.

Al señalar los Fines Educativos, defendió Julio un concepto de Escuela Productiva que, plasmado luego en el Programa, representaría el triunfo de una corriente vitalizadora de la educación —que hoy día no se discute— y que la vincula al medio ambiente y al trabajo:

“Generalmente hay un criterio pedagógico que tiende a desvincular la educación de todo hecho económico y de todo interés material. Es lo que se llama «la enseñanza desinteresada». Se nos ocurre esa «enseñanza desinteresada» una especie de aticismo pedagógico que, para la sociedad presente resulta inadecuado. Porque en el Atica la cultura desinteresada se basaba en el trabajo de los esclavos, que no participaban de ella, pero que la sostenían con su desgraciada condición... Si nosotros queremos darle al trabajo el lugar que le corresponde, tenemos que empezar por no hacer distinciones nobiliarias entre el trabajo intelectual y el manual; el productivo y el educativo. El producto material, aprovechable, cuando ha sido una conquista del esfuerzo, tiene tanto valor como la creación de un bien inmaterial”. (Anales... Congreso de Piriápolis, pág. 99).

Los trabajos preparatorios que realizaron las dos Comisiones que funcionaron previamente (una de delegados gremiales y otra de Inspectores) dieron base a las discusiones del Congreso de Maestros Rurales que sesionó entre el 2 y el 6 de enero de 1949 en Piriápolis y que propuso al Consejo de Enseñanza el nombramiento de una Comisión Redactora. Así lo hizo el Consejo y de inmediato «para que aprovecharan las vacaciones» según confesaba el Director General, nombró una Comisión presidida por Don Nicasio García e integrada por los maestros: Luis O. Jorge, Pedro P. Pereira, Vicente Marrero, Abner M. Pra-

da, Enrique Bráyer, Washington Rodríguez, Atilio Cassinelli, Julio Castro, Miguel Soler y Vicente Foch Puntigliano. Estos dos últimos actuaron como secretarios.

En total ocho inspectores y tres maestros rurales. El 8 de Abril de 1949 la Comisión entregó su trabajo. El 27 de octubre del mismo año el Consejo dio su aprobación al Programa.

Era el resultado de una hermosa lucha y de un esfuerzo compartido. En él quedaron muchas ideas de Don Agustín Ferreiro, cuyo programa para el primer año fue acogido por la Comisión Redactora; figuran asimismo en su texto recomendaciones de las asociaciones gremiales y del cuerpo inspectivo; los quinientos maestros rurales que estuvieron en Piriápolis aportaron también los reclamos de su experiencia y de su esperanza. Pero es necesario reconocer que el aporte de trabajo y de lucha, de talento y voluntad que en él puso Julio Castro tuvo una importancia decisiva.

En el curso de 1950, el Programa entró en aplicación. Ese año las escuelas granjas pasaron a ser 107 y se creó el Instituto Normal Rural en Estación González, San José.

Las Misiones Socio-Pedagógicas fueron oficializadas y recibieron para su funcionamiento los fondos que hasta entonces se habían aplicado al programa benéfico llamado "Ayuda Social de Invierno".

Se lograron rubros para pagar peones y para comprar equipos y herramientas.

Julio salió para México en 1952 y, al regresar (1955), encontró en pleno desarrollo una experiencia que vino a fortalecer y a dinamizar el movimiento por la educación rural. Era el Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Dpto. de Cerro Largo, que dirigía Miguel Soler. Grande fue el aprecio e interés de Julio por esta modesta pero muy valiosa experiencia. En mayo de 1956, escribió en "Marcha" bajo el título "En la carretera Melo-Aceguá":

"Soler y sus compañeros saben lo que hacen y adonde van. Están en una experiencia y trabajan según el método experimental. Pero Soler no es nuevo en estas cosas y ha realizado —en medio mucho más difícil— otros trabajos que rindieron los mejores resultados. Saben además que están empeñados en una cosa grande. La recuperación de cien mil personas puede ser afectada por su éxito o su fracaso. Tienen, por consiguiente, clara conciencia de sus responsabilidades. Pero él y los suyos necesitan ayuda. No tienen otro modo de desplazarse —en el siglo de los autos oficiales y parlamentarios— que el caballo y el charret. Los cincuenta pesos que les dan mensualmente para gastos, no les alcanzan ni para papel de mimeógrafo. Piden que se aumenten a trescientos pesos mensuales y les contestan que no hay rubro; plantean

necesidades concretas y la mayoría de ellas quedan sepultadas entre carpetas y expedientes. Las autoridades del país, en primer término las escolares, no deben permitir que esta iniciativa, ya en marcha, muera por inanición. Su éxito o su fracaso afectan el futuro de muchas gentes. Y somos muchos los que tenemos fe en el trabajo de este grupo de maestros que, sin hacer «biógrafo» han empeñado su vida en una obra de bien colectivo. Lo menos que podemos pedir es que no se les abandone''.

El escaso interés que mostraban las autoridades escolares por los trabajos de educación en desarrollo hacía crecer las demandas por una firme y decidida política de educación rural.

El Cuerpo Técnico del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal que contaba entre sus miembros a distinguidos maestros co-redactores del Programa, sensible a esas inquietudes y solidario con los maestros, convocó, en febrero de 1957 a una Mesa Redonda de Maestros Rurales. En esa oportunidad el Núcleo de La Mina presentó una sobria y bien documentada información sobre su trabajo y sus dificultades. La Inspección de Escuelas Granjas señalaba las experiencias cumplidas, la insuficiencia total de su estructura técnica y administrativa y la carencia de recursos para atender los centros docentes a su cargo. Se plantearon también, por parte de los Centros de Misiones, reclamos de asistencia técnica y equipamiento. Las conclusiones de la Mesa Redonda se elevaron al Consejo pero no produjeron reacciones.

En marzo de 1958 el Departamento Técnico convocó a una nueva Reunión de Maestros Rurales y en ella planteó la propuesta de creación del órgano técnico de la Educación Rural.

El 15 de mayo de 1958 el Consejo aprobó la creación de la Sección Educación Rural adscripta al Departamento Técnico.

Culminaba una etapa y se abría una perspectiva esperanzada.

En el folleto informativo "A propósito de la educación rural en el Uruguay", la nueva Sección señalaba:

"...La creación de la Sección Educación Rural es la culminación de un proceso iniciado y desarrollado en el seno del magisterio. Es la respuesta a sus reclamos expresados a través de diversas jornadas de análisis y de estudio y basados en experiencias de educación rural realizadas en los últimos veinte años. Estas experiencias han promovido el interés y la adhesión de los vecindarios rurales, dispuestos siempre a apoyar un tipo de escuela que impulsa el mejoramiento general. De esta manera, podemos afirmar que el movimiento es de los maestros rurales y del pueblo y busca la comprensión y el apoyo de los órganos de gobierno''.

La comprensión no existió, o, por lo menos, no se manifestó. El

apoyo era tan débil que las jornadas, los cursillos, las publicaciones de la Sección se realizaban en base al esfuerzo y hasta el sacrificio de los maestros. El Sector de Misiones Socio-Pedagógicas no recibió asignación de personal técnico. El Sector de Núcleos continuó siendo solamente lo que ya estaba realizando La Mina y nunca se aprobó el Sistema de Núcleos Escolares que ampliaba un trabajo tan promisorio. El Instituto Normal Rural, reestructurado y aplicando ahora un nuevo y ambicioso programa bajo la dirección de Homero Grillo —maestro rural ejemplar— se sostenía en medio de todo tipo de penurias económicas y de dilaciones en sus gestiones administrativas. La Inspección de Escuelas Granjas, encargada del Sector Asistencia Técnica, no recibió ningún tipo de refuerzo de personal ni de equipamiento.

En 1959, las nuevas autoridades de enseñanza primaria comienzan a evidenciar su oposición al movimiento de educación rural. Una tarea de hostigamiento continuo a la Sección Educación Rural y a todas las acciones en desarrollo, culminó con una resolución del 30 de diciembre de 1960 del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal decretando la desaparición de la Sección Educación Rural.

La tercera etapa

Al referirnos a esta tercera etapa hemos empleado los términos: “decadencia”, “desmantelamiento” y “persecución”. No obstante, el orden en que deberíamos examinar esos tres términos debería ser exactamente el inverso.

No hubo ningún planteamiento de orden técnico o administrativo que justificara la eliminación de la Sección Educación Rural. Es posible que, a niveles más altos, el temor por las tareas que venía cumpliendo el movimiento de los maestros rurales resultara inquietante, pero los directos ejecutores de las medidas, entre quienes figuraron personas desprestigiadas profesional y gremialmente, orquestaron una persecución personal que más bien parecía responder a un deseo de venganza. Inventaron incompatibilidades, forzaron a renunciar, cortaron las posibilidades de operación. Vino luego el desmantelamiento de las acciones en desarrollo y, como consecuencia de todo ese manejo, la decadencia de las expectativas y de las realizaciones en el campo de la educación rural.

En aquellas horas difíciles, los maestros rurales tuvimos, entre los combatientes de primera línea a Julio Castro. En las asambleas, en las entrevistas a gobernantes, políticos, periodistas, intelectuales

y gremialistas, en las audiciones radiales y en los improvisados nes callejeros con que los maestros rurales dábamos respuesta al atropello, Julio llevaba la primera y más autorizada palabra.

La opinión pública se conmovió. El Ministro de Instrucción Pública fue interpelado en la Cámara de Representantes y ni él ni el director de Enseñanza Primaria pudieron rebatir los cargos. Los diarios se ocupaban del tema.

Julio escribió en "Marcha" (25 de mayo de 1961) un artículo en cuyo título, con su agudo sentido crítico, condensó el alcance de la depredación: "Los caballos en la huerta". Se refería a las absurdas medidas del Consejo de Enseñanza y destacaba la labor ejemplar —en opinión de quienes fueron sus vecinos en Lavalleja— del inolvidable maestro Homero Grillo.

"En el caso de Grillo hemos recurrido a este procedimiento para conmover a los torpes y a los ciegos, fuimos a la escuela de "Barrancas"; hablamos con los vecinos; lo que ellos nos dijeron —no saben todavía que lo obligaron a renunciar— ahí está. Quien no lo crea puede ir allí —ahí están los nombres— con MARCHA debajo del brazo. Verá si lo que aquí se dice es cierto o no. Los ruralistas que mienten sus afanes por la superación de los hombres del campo y los nacionalistas que hacen, con falsedad, capítulo de plataforma, de la educación primaria, quedan —como un coleóptero clavado en un alfiler— en exposición. Cualquiera puede comparar sus dichos y hechos".

Los maestros rurales creamos ese año (1961) —siguiendo una idea de Miguel Soler— el Instituto Cooperativo de Educación Rural. El ICER era la expresión de un movimiento que se resistía a morir y que no entregaba sus banderas. En su Comisión Asesora, junto a Julio Castro, figuraron dos leales y brillantes defensores de la causa: Yolanda Vallarino y Enrique Bráyer.

En el segundo número de "RUMBO", revista del ICER, escribió Julio bajo el título "La Escuela Rural en esta hora":

"La Escuela Rural, ensamblada en la vida del grupo menos favorecido y orientada hacia una acción social con una línea ideológica claramente definida según su programa oficial, necesariamente, si sigue fiel a sí misma, abrirá también su divergencia con el grupo dominante. Los incidentes ocurridos a lo largo de este año en torno a la Sección Educación Rural, al Instituto Normal Rural, a la Inspección de Escuelas Granjas, al Núcleo Escolar de La Mina, no son más que el fruto de la primera colisión".

El ICER trabajó mucho para seguir brindando asistencia técnica a los maestros rurales, para acercarles materiales, para realizar cursillos por toda la geografía nacional, para acercar al movimiento a intelecto-

apoyo era tan débil que las jornadas, los cursillos, las publicaciones de la Sección se realizaban en base al esfuerzo y hasta el sacrificio de los maestros. El Sector de Misiones Socio-Pedagógicas no recibió asignación de personal técnico. El Sector de Núcleos continuó siendo solamente lo que ya estaba realizando La Mina y nunca se aprobó el Sistema de Núcleos Escolares que ampliaba un trabajo tan promisorio. El Instituto Normal Rural, reestructurado y aplicando ahora un nuevo y ambicioso programa bajo la dirección de Homero Grillo —maestro rural ejemplar— se sostenía en medio de todo tipo de penurias económicas y de dilaciones en sus gestiones administrativas. La Inspección de Escuelas Granjas, encargada del Sector Asistencia Técnica, no recibió ningún tipo de refuerzo de personal ni de equipamiento.

En 1959, las nuevas autoridades de enseñanza primaria comienzan a evidenciar su oposición al movimiento de educación rural. Una tarea de hostigamiento continuo a la Sección Educación Rural y a todas las acciones en desarrollo, culminó con una resolución del 30 de diciembre de 1960 del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal decretando la desaparición de la Sección Educación Rural.

La tercera etapa

Al referirnos a esta tercera etapa hemos empleado los términos: “decadencia”, “desmantelamiento” y “persecución”. No obstante, el orden en que deberíamos examinar esos tres términos debería ser exactamente el inverso.

No hubo ningún planteamiento de orden técnico o administrativo que justificara la eliminación de la Sección Educación Rural. Es posible que, a niveles más altos, el temor por las tareas que venía cumpliendo el movimiento de los maestros rurales resultara inquietante, pero los directos ejecutores de las medidas, entre quienes figuraron personas desprestigiadas profesional y gremialmente, orquestaron una persecución personal que más bien parecía responder a un deseo de venganza. Inventaron incompatibilidades, forzaron a renunciar, cortaron las posibilidades de operación. Vino luego el desmantelamiento de las acciones en desarrollo y, como consecuencia de todo ese manejo, la decadencia de las expectativas y de las realizaciones en el campo de la educación rural.

En aquellas horas difíciles, los maestros rurales tuvimos, entre los combatientes de primera línea a Julio Castro. En las asambleas, en las entrevistas a gobernantes, políticos, periodistas, intelectuales

y gremialistas, en las audiciones radiales y en los improvisados mitines callejeros con que los maestros rurales dábamos respuesta al atropello, Julio llevaba la primera y más autorizada palabra.

La opinión pública se conmovió. El Ministro de Instrucción Pública fue interpelado en la Cámara de Representantes y ni él ni el director de Enseñanza Primaria pudieron rebatir los cargos. Los diarios se ocupaban del tema.

Julio escribió en "Marcha" (25 de mayo de 1961) un artículo en cuyo título, con su agudo sentido crítico, condensó el alcance de la depredación: "Los caballos en la huerta". Se refería a las absurdas medidas del Consejo de Enseñanza y destacaba la labor ejemplar —en opinión de quienes fueron sus vecinos en Lavalleja— del inolvidable maestro Homero Grillo.

"En el caso de Grillo hemos recurrido a este procedimiento para conmovir a los torpes y a los ciegos, fuimos a la escuela de "Barrancas"; hablamos con los vecinos; lo que ellos nos dijeron —no saben todavía que lo obligaron a renunciar— ahí está. Quien no lo crea puede ir allí —ahí están los nombres— con MARCHA debajo del brazo. Verá si lo que aquí se dice es cierto o no. Los ruralistas que mienten sus afanes por la superación de los hombres del campo y los nacionalistas que hacen, con falsedad, capítulo de plataforma, de la educación primaria, quedan —como un coleóptero clavado en un alfiler— en exposición. Cualquiera puede comparar sus dichos y hechos".

Los maestros rurales creamos ese año (1961) —siguiendo una idea de Miguel Soler— el Instituto Cooperativo de Educación Rural. El ICER era la expresión de un movimiento que se resistía a morir y que no entregaba sus banderas. En su Comisión Asesora, junto a Julio Castro, figuraron dos leales y brillantes defensores de la causa: Yolanda Vallarino y Enrique Bráyer.

En el segundo número de "RUMBO", revista del ICER, escribió Julio bajo el título "La Escuela Rural en esta hora":

"La Escuela Rural, ensamblada en la vida del grupo menos favorecido y orientada hacia una acción social con una línea ideológica claramente definida según su programa oficial, necesariamente, si sigue fiel a sí misma, abrirá también su divergencia con el grupo dominante. Los incidentes ocurridos a lo largo de este año en torno a la Sección Educación Rural, al Instituto Normal Rural, a la Inspección de Escuelas Granjas, al Núcleo Escolar de La Mina, no son más que el fruto de la primera colisión".

El ICER trabajó mucho para seguir brindando asistencia técnica a los maestros rurales, para acercarles materiales, para realizar cursillos por toda la geografía nacional, para acercar al movimiento a intelect-

■

tuales, políticos, artistas, gremialistas y medios de comunicación, para lograr que los maestros rurales pudieran alcanzar — estudiando por medios no presenciales — las especializaciones que se seguían en el Instituto Magisterial Superior. Al frente de esa inolvidable experiencia solidaria, Homero Grillo cumplió, con ejemplar humildad, una labor extraordinaria.

Al llegar a 1964, el Consejo de Enseñanza pareció reconocer su grave deuda con la educación rural y convocó “Jornadas de Educación Rural” otra vez en Piriápolis. En ellas trabajaron inspectores y maestros rurales desde el 8 al 14 de enero de 1965. Dieciséis años después, los asambleístas reconocieron “la total vigencia de los fundamentos del programa de 1949” y formularon una serie de recomendaciones destinadas a lograr la intervención oficial en la asistencia técnica a los maestros rurales, tarea en la que el organismo oficial había sido suplantado por el ICER.

Con timidez, y tratando de evitar cualquier parecido con lo que se había logrado quince años atrás, el Consejo de Enseñanza Primaria adoptó algunas disposiciones que no lograron modificar el decadente panorama de la educación rural.

En 1966, poco antes de partir al trabajo que UNESCO le confiara en Ecuador, Julio escribió un capítulo final para la segunda edición de su obra “El banco fijo y la mesa colectiva” que publicó el ICER. Ese capítulo se denomina: “Veinticinco años después” y en él se presenta un desnudo cuadro de las horas de crisis que se vivían y de lo que se podría esperar en los años venideros.

De sus agudas aseveraciones de entonces, destacamos las siguientes:

“Es innecesario describir el tiempo que estamos viviendo. La crisis es profunda y afecta a todos los órdenes de la vida nacional. Hasta ahora la soportamos quemando las últimas reservas, pero la distorsión de las fuerzas económicas y la tensión creciente en el ordenamiento de las relaciones sociales, demuestran que se avecinan cambios de importancia. Aunque, objetivamente, nada se pueda predecir sobre su signo y sus alcances”.

“La más grave carencia de nuestro pequeño mundo pedagógico, está en la falta de audacia para impulsar la revisión y el análisis críticos; la timidez para proyectar el plano del pensar y el hacer docentes, al nivel más alto y más vasto de las ideas generales que definen la toma de posición de un hombre del presente; en la incapacidad metodológica para la elaboración colectiva y solidaria; y en la renuencia oficial para alentar, sin miedos y sin prejuicios, las inquietudes y afanes que intentan ensayos. En un mundo que cambia y se renueva, la pará-

lisis y el anquilosamiento parecerían la respuesta a que atinamos''. (J. Castro. "El banco fijo y la mesa colectiva. (Vieja y nueva educación) ICER. Montevideo 1966. ps. 128 y 132.

Julio regresó de su misión en el Ecuador en 1970. Volvió a tomar sus puestos de trabajo y de lucha, sin apartarse por ello de sus obligaciones como productor rural.

Otros colegas han recogido sus banderas en el Uruguay de hoy. Un Uruguay que se resiste a olvidar.

Una "idea directriz" y sus corolarios

Las raíces mismas del pensamiento pedagógico de Julio Castro pueden encontrarse en "la Escuela Rural en el Uruguay". El hecho de que esa obra haya sido escrita hace ya 44 años no le ha quitado validez en cuanto a sus fundamentos teóricos y a sus orientaciones metodológicas. No podría decir si tienen o no actualidad sus observaciones sobre la vida rural en el Uruguay.

En las primeras páginas del libro fija Julio las líneas que ha seguido en sus observaciones y reflexiones acerca del tema. Su preocupación fundamental es la interpretación de la vida rural, en la estancia, en la chacra, en el rancharío. Y luego, llegar a establecer las demandas que esos estilos de vida plantean a cualquier política educativa que pretenda favorecer el cambio social.

Sabía ponderar debidamente las posibilidades de la educación como herramienta para ese cambio, pero alertaba también —y todos los que trabajamos con él lo sabíamos preocupado por reiterarlo— respecto de un excesivo optimismo:

"Actualmente son muchos los que esperan de la acción de la escuela, la transformación social y económica del medio. Es un criterio generoso pero inadecuado. La escuela puede aprovechar una transformación, colaborar con ella e inclusive, llegar a tomar su dirección. Es más difícil ya que pueda realizarla". (pág. 80 op. cit.).

En ningún momento perdía de vista Julio, la necesidad de que se produjeran transformaciones en el marco general de la vida rural para que el cambio en el sistema educativo resultara efectivo.

"Se verán muy retardadas las posibilidades de reforma si el medio económico y social existente no se transforma también. Hasta el presente la evolución sufrida por éste no facilita la acción de la escuela rural y todo hace pensar —si se observa su evolución en líneas muy generales— que las resistencias del campo se van acentuando y haciendo más fuertes en vez de disminuir". *"Una revolución escolar no*

puede realizarse sin una revolución política-social que la imponga. Y mucho más si se trata de una revolución escolar con contenidos sociales. Esta afirmación, cuya veracidad nadie discute, elimina de las posibilidades de los educadores la iniciativa revolucionaria, salvo, se entiende, los ensayos o posiciones de orden individual". (op. cit. ps. 66-67).

El Uruguay fue, desde hace ya un siglo, un país "escuelero" si por tal queremos significar una desmedida confianza en las posibilidades de la escuela para resolver los grandes problemas nacionales y provocar las necesarias transformaciones en la sociedad y en la economía. En América Latina solamente Argentina podría presentar una característica similar. Motivos tuvimos siempre para creerlo así. Varela y Sarmiento supieron dar prestigio y eficiencia a la institución escolar en épocas que a ella se le demandaba una misión muy concreta y definida. Los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad crearon instrumentos idóneos para favorecer el ingreso del país a una democracia efectiva.

Es obvio que tal reconocimiento no es suficiente para acreditar a la acción puramente escolar el mérito de los cambios ocurridos.

"Pero hoy el criterio es otro. No puede haber transformación educacional que no sea, implícitamente, una transformación social. Y, por ej., pensadores de la categoría de Durkheim y Krieck sostienen que no puede haber transformación pedagógica de fondo si no es consecuencia de una previa transformación de la sociedad. Tenga razón el criterio vareliano de la transformación social por obra de la escuela o la tenga la corriente sociológica que invierte estos términos, lo cierto es que un justo planteamiento del problema exige la consideración de ambos". (op. cit. p. 34).

Reconociendo que el propósito de establecer cualquier tipo de reforma educacional no tendría mayores perspectivas si no tomara en cuenta el contexto en que habría de realizarse, Julio concluye sobre este punto:

"Si se buscan soluciones hay que conocer lo existente, pues lo actual es lo que condicionará las posibilidades del futuro. No se puede seguir viviendo sin aspirar a la transformación de este estado de cosas, pero toda transformación debe partir de lo que hay". (op. cit. p. 35).

Lo que hemos denominado "idea directriz" en el pensamiento pedagógico de Julio se basaba en la convicción de que el proceso educativo debía sustentarse en el conocimiento del medio, en su interpretación, en la búsqueda de las causas de los hechos y de los problemas que en ese medio ocurren:

"El proceso educacional en el campo debe hacerse mediante el

aprovechamiento de los valores culturales que el campo ofrece. Y entre ambos debe haber interacción e interferencia, sin subordinación ni sumisión". (op. cit. p. 57).

"En el caso concreto de la enseñanza rural, esta debe tomar los elementos sustanciales del medio, de lo que vive el niño y de lo que lo rodea, sin necesidad de ir a buscar dentro de un mundo artificial y ajeno a la experiencia diaria, los elementos de conocimiento que para su acción debe utilizar". (op. cit. p. 50).

Un planteamiento de esta naturaleza derivaba consecuencias importantes sobre el enfoque general del sistema educativo, sobre la formación de los educadores, sobre las relaciones entre la Escuela y la Comunidad y sobre la organización y administración del sistema.

Primer corolario

El primer "corolario" —por razones de orden pero también de importancia— tiene que ver con una interpretación del curriculum, que hoy día se vincularía a los principios de la educación ambiental y a las relaciones entre educación y trabajo.

En aquellos tiempos no se hablaba de currículo y, si acaso, cuando tal cosa ocurrió, se le mencionaba confundido con el programa.

Notoriamente, las ideas de Julio se encaminaban al conjunto de experiencias que definen a un currículo y, mucho menos, a la nómina de contenidos, más propios de un programa.

"Lo enseñado por la escuela es una cosa; lo que se necesita saber otra. Cuando, fuera ya de la escuela, el muchacho se ve precisado a aplicar conocimientos que la escuela le enseñó, se encontrará en dificultades, pues el sentido dogmático de los mismos no se aviene a la plástica de las exigencias. Y como serán siempre éstas las que pesarán en definitiva, se apelará a formas y modos de resolución, cualquiera que ellos sean, independientes de lo enseñado sistemáticamente". (op. cit. p. 48).

Las reflexiones y propuestas anteriores conducen al planteamiento de lo que tradicionalmente se conoce como "Programa". Al respecto dice Soler:

"Se reacciona cada día más, contra la tradición de considerar que la medida del éxito educativo la da el dominio mensurable, mediante exámenes de diverso tipo, de un conjunto de conocimientos preestablecidos. Así se han abierto paso, y con razón, tendencias que juzgan más importante la experiencia realizada por el alumno que su capacidad de retención de mensajes que le resultan externos; más importante el proceso íntimo que sus manifestaciones aparentemente objeti-

vas; más importante el aprendizaje que la enseñanza; más importante la creatividad individual o aun la diferencia o la discrepancia que la aquiescencia homogeneizante; más importante el contacto con la realidad y sus problemas que la familiaridad con los manuales y sus soluciones; más importante, en fin, lo que efectivamente es vivido por el alumno que lo que el educador cree haberle enseñado. Esta orientación, como es archisabido, inspira, y desde fechas no recientes por cierto, todos los movimientos renovadores de educación. Tal vez la fórmula que mejor la traduce es: «que el niño sea el agente de su propia formación» expresión que, insertada en la página 16 del programa de 1949, ha sido reiterada en el de 1957 (p. 5) y en el de 1979 (p. 5). Este tipo de preocupaciones ha llevado a revisar la importancia que se atribuía a los programas de estudio en tanto que simple relación de contenidos a ser aprehendidos y aprendidos por el alumno. Tales contenidos, referidos generalmente a hechos exteriores al niño, resultan indisolubles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las vías, instrumentos y modalidades de adquisición y de la relación que se crea entre los diferentes participantes en el proceso educativo". (M. Soler. "Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979. Barcelona 1984. p. 74).

La experiencia vital que conduce a entender los seres, los hechos y los problemas de la realidad, debía tener la prioridad en el proceso educativo y suplantar a la vacía orientación de teorías sin raíces afincadas en la realidad.

"Si el hombre del campo tuviese conocimiento de las maravillas que encierra en sus múltiples manifestaciones el desenvolvimiento de la vida animal y vegetal, que nace y muere ante sus ojos, su actitud frente a los fenómenos naturales sería otra". ("La Escuela Rural en el Uruguay" p. 111).

Julio planteó, a lo largo de todo el proceso de elaboración doctrinaria de la educación rural, la necesidad de abrir a la vida el proceso educativo evitando la desarticulación entre lo que se enseña y lo que se debe aprender porque se necesita. Al expresarlo recordaba que los dos elementos fundamentales que debían considerarse eran el programa y los métodos. Es decir: el qué hacer y el cómo hacerlo. Lo que muchos asimilarían hoy al currículo.

El concepto de "escuela productiva", que se plasmó algunos años después en el programa, se define con sólidos argumentos en "La Escuela Rural en el Uruguay":

"El medio rural es el mundo de las actividades de orden práctico. Es, todo él, una «escuela del trabajo». Para el hombre del campo el trabajo manual, sin la especialización del obrero urbano, sin el fraccio-

namiento de sus horas en jornadas, con la diversidad de actividades que reclaman su atención, el trabajo en sus múltiples formas es su permanente estado de actividad. Hasta su propia indiferencia intelectual contribuye a ello. Entre los pequeños sucede más o menos lo mismo. El niño del campo no tiene juguetes; si los quiere tiene que hacérselos. Además, desde muy pequeño se ocupa en trabajos útiles. Hay en él una madurez en esta esfera de actividades, que no se puede desconocer (op. cit. p. 112). "Todo esto hace pensar que el trabajo en el medio rural debe ser considerado como una disciplina fundamental: por sus valores educativos en sí, y por lo que puede valer como nexo de orden social". (op. cit. p. 113).

Los elementos conceptuales que manejaba Julio para fundamentar la "escuela productiva" no eran de recibo para la mayoría de los educadores que, desde la cátedra en los institutos de formación, desde los cargos técnicos o desde las esferas de las decisiones, se negaban a admitir la inclusión de aspectos productivos en los programas. Argumentaban las disposiciones legales que impedían el trabajo de los menores de edad escolar y la conveniencia de que en la enseñanza primaria no se consideraran los llamados "valores económicos".

Hoy tal vez cambiarían de opinión frente a los argumentos y conclusiones de los más eminentes pedagogos, recogidos en el "Informe Faure":

"Tender a abolir las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanza —general, científico, técnico y profesional— confiriendo a la educación, desde la primaria y la secundaria, un carácter simultáneamente teórico, práctico, tecnológico y manual". ... "Si se quiere dar todo su valor educativo a la enseñanza general es preciso preocuparse por armonizar la formación intelectual y la formación manual y mantener una correlación constante entre el estudio y el trabajo". (Aprender a ser. Edgar Faure y otros. Alianza Universidad-UNESCO. 1972. Pág. 279).

El Programa para Escuelas Rurales de 1949 definió así la ESCUELA PRODUCTIVA:

"La Escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio, con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino". (Programa para Escuelas Rurales, C.N.E.P y N. Montevideo. 1950. p. 12).

Segundo corolario

El segundo "corolario" que se deriva de la "idea directriz" anteriormente destacada tiene que ver con la orientación de las actividades escolares. Hubo en este aspecto una gran coincidencia entre Castro y Ferreiro. Ambos buscaban los elementos formativos que surgen del contacto con las realidades y procuraban que el proceso de adquisición de conocimientos se fundamentara en ellos.

Si se examinan las "Ideas generales" que orientan la aplicación de cada una de las asignaturas del Programa de 1949, se advierte hasta qué punto existe una preocupación por hacer de él "más una guía de trabajo que la determinación de un mínimo de rendimiento".

Julio señalaba en "La Escuela Rural en el Uruguay" cinco líneas generales de orientación para el trabajo educativo que marcaban ya el derrotero que debería seguir el tratamiento de las asignaturas:

—*El trabajo escolar debe orientarse, siempre que no viole las tendencias del desarrollo infantil, hacia la socialización de las actividades haciendo que estas encuentren eco en los hogares, influyendo así en estos como elementos de superación social.*

—*El proceso de adquisición de conocimientos debe hacerse sobre la base del aprovechamiento pedagógico de los elementos que proporciona el medio. Las situaciones problemáticas de la vida real deben ser agotadas hasta lograr de ellas el mayor grado de posibilidades de valor educativo.*

—*Se debe buscar un ensamblamiento entre las actividades de orden escolar y las propias de la vida extraescolar, de tal modo que haya interacción constante entre las experiencias que viva el alumno en la escuela y las que viva fuera de ella.*

—*Las técnicas adquiridas en la escuela, deberán ser de aplicación común en la vida corriente.*

—*La escuela debe repudiar el trabajo infantil en lo que este pueda tener de forma de explotación. Pero deberá practicar el trabajo productivo aprovechando no sólo los aspectos educativos de las actividades, sino también, como un elemento más del proceso, los valores económicos de ese trabajo, haciéndole rendir además el mayor número posible de consecuencias de orden social".* ("La Escuela Rural en Uruguay", p. 98).

En cuanto a las asignaturas mismas —o grupos de asignaturas tal y como luego se presentaron en el programa de 1949— Julio recordaba siempre que el enseñar a "leer, escribir y sacar cuentas" seguiría siendo lo primero que los vecinos demandarían a la escuela, pero, al mismo tiempo, seguiría siendo una responsabilidad que a la escuela le

impone la necesidad de instrumentar al alumno lo más rápidamente posible para que él sea capaz de avanzar por sí mismo en su formación mediante la utilización de la lectura, de la expresión escrita y de la aptitud matemática.

La lectura debe superar el ejercicio mecánico, reducido solamente a la cartilla o al libro que se explican casi palabra por palabra porque no utilizan términos habituales para los alumnos. *“El pasaje de las primeras palabras a la frase; la lectura de pequeñas composiciones logradas con los elementos conocidos; los ejercicios de comprensión tales como los mandatos, donde por una acción se da el grado de comprensión del texto”*... y leer e interpretar tantos y tan diversos signos que aparecen en volantes, en anuncios de remates, de ferias, de fiestas; etiquetas de los envases, facturas y todo lo que caiga bajo la mano.

Se bosquejaban así los que serían principios e instrumentos metodológicos de la alfabetización funcional y que se proclamarían en todo el mundo.

“En la redacción el mismo problema: debe orientarse a los niños hacia la audacia por expresarse de manera propia, desde el primer año”. ... “Los niños en contacto con todo un mundo riquísimo y atractivo, deben contar con su lenguaje cosas de él, de sus experiencias, de sus juegos, de sus trabajos, de la vida de las personas, animales y cosas que los rodean”. (op. cit. p. 103).

Insistía en que la escuela debe favorecer la expresión libre del niño y no matar su espontaneidad para hablar y escribir sobre sus trabajos, sus juegos, su vida familiar, con los términos que él conoce. *“No hay que sacrificar el lenguaje en nombre del lenguaje escolar”*. Después habría tiempo de limar asperezas, de perfeccionar los instrumentos y, en eso, la creación y el manejo activo y constante de la biblioteca sería el mecanismo apropiado para incorporar nuevos elementos y símbolos gráficos y para conocer los valores de otras culturas.

De las ciencias de la naturaleza y de las ciencias del hombre sostenía Julio que no habrían de enseñarse como asignaturas comunes sino que deberían constituir una actividad general y permanente de la escuela, en torno a la cual girará el resto de las actividades escolares.

“En el medio rural la geografía debe estudiarse con el fin primario de que el alumno interprete y comprenda los elementos que configuran el suelo, el clima, los fenómenos físico geográficos, etc. Una geografía bien orientada irá explicando todos los problemas, todas las interrogantes que se vayan presentando al niño, tendientes a desentrañar la naturaleza. En ella encontrará un campo vastísimo, pues, en definitiva, toda geografía es la resultante de un juego de fuerzas que diametralmente están actuando y que sin ninguna dificultad se pueden com-

prender si con una actitud simpática buscamos sus ocultos significados''. (op. cit. p. 106).

Advertía sobre los pasos posteriores que conducen a interpretar lo que está más allá de la experiencia directa —países, mares, tierras y climas desconocidos— y que dan una idea de lo que es el planeta en que se vive, pero, señalaba: *''...debe hacerse en ello una revisión de jerarquías de los conocimientos. Actualmente se enseña mucha geografía descriptiva y poca geografía humana. Saber de la existencia de un golfo, de una isla, de una península, es absolutamente inútil si no está ese conocimiento vinculado a la «fisiología» del fenómeno. Saber, por ejemplo que en Asia existen tales ríos, y saber su trazado, es de muy relativo o ningún valor, si no se sabe qué rol desempeñan esos ríos, condicionando la vida de los millones y millones de seres que habitan en sus costas''*. (op. cit. p. 107).

Las consideraciones respecto de la orientación que debería tener la enseñanza de la historia y su estrecha relación con el conocimiento del medio físico, se plantean en *''La Escuela Rural en el Uruguay''* con criterios similares a los que se comentaron respecto de la enseñanza de la geografía: *''La historia, como es fácil de comprender, debe organizarse en torno al principio general de la experiencia directa''*. La proyección del pensamiento hacia épocas pasadas no es un proceso fácil, mucho menos lo es para un niño en edad escolar. Comprender, en toda su complejidad, los sucesos de la historia nacional, las actitudes de los personajes, sus causas y efectos requiere interpretar primeramente datos más próximos y significativos para el niño: conocer la historia de esa casa que es hoy una tapera, recoger de labios de los mayores los relatos de la vida anterior en el lugar, la forma como la gente trabajaba, los útiles y las herramientas que empleaba, las relaciones entre las personas...

''En el campo las posibilidades abundan. Todas las cosas tienen su pasado más expresivo que en la ciudad. En ésta la casa dice poco y es generalmente alquilada y nadie sabe cómo se hizo ni cuando se construyó; la calle tiene un nombre que se repite indiferentemente porque así se llama «en recuerdo» — muchas veces— de una persona a quien nadie recuerda. Y así todo. En el campo, en cambio, el pasado de las cosas está vinculado al pasado de los hombres. El nombre de un paso recuerda una persona o un acontecimiento; la existencia de una tapera tiene en sí la historia riquísima de todo un pasado donde se mezcla la historia, la leyenda e inclusive la superstición; un apellido del lugar recuerda la historia de toda una estirpe. Todo esto es material histórico, que puede irse removiendo en un proceso cíclico y retrospectivo, hasta que el niño llegue a la concepción de lo que es, en el sentido tra-

o dicional de la palabra, la historia. Y entonces sí, es el momento de entrar al estudio de la historia nacional''. (op. cit. p. 110).

Respecto de las ciencias naturales, Julio hacía notar la indiferencia, bastante común en el hombre del campo, por múltiples aspectos del mundo que lo rodea y que, en gran parte, condicionan su vida.

''La finalidad más importante de la enseñanza de las ciencias naturales [decía, p. 11 de la obra citada] debe ser la de desarrollar en el escolar su simpatía y comprensión por la naturaleza que a su alrededor presenta un espectáculo permanente de vida y transformación'' ... *''Los que nacen y crecen en el campo pueden gozar de un cielo nocturno infinitamente más hermoso que el que puede apreciarse desde las ciudades y, sin embargo, no es mucha la conmoción que experimentan frente a la majestad de la noche. Pero si conocen la posición de las constelaciones, si reconocen las principales estrellas, si tienen noción del mecanismo celeste y del contenido de infinitud que allí se encierra, su actitud frente a la noche es totalmente distinta. La indiferencia se llena así de contenidos emocionales de insospechada hondura. Esta primera finalidad debe completarse con la creación de una actitud problemática frente a los fenómenos de la naturaleza. La interrogante, la búsqueda de la explicación, la insatisfacción del conocer, deben estar obrando permanentemente como un acicate. La explicación del mundo puede llegar a constituir una angustia, pero es su afán, lo que más hondamente diferencia al hombre del resto de los seres del reino animal''*.

De las ''pequeñas industrias'' o ''trabajos manuales'' y de las actividades agronómicas, expresaba Julio que ellas debían ser labores generales y permanentes de la escuela rural y las vinculaba —en la concepción y en los hechos— a su definición de ''escuela productiva''.

Consideraba esencial la existencia en cada escuela de un pequeño taller que permitiera a los niños familiarizarse con el manejo de las herramientas fundamentales que no deben faltar en ninguna casa de campo. *''El niño debe recibir de la escuela la capacidad manual requerida para realizar los trabajos que imponen las necesidades comunes de un hogar campesino''* y vinculaba estas destrezas con el mantenimiento, las reparaciones y, en muchos casos, la construcción de implementos sencillos que se requieren en la actividad agropecuaria. Recordaba asimismo, que no se debía tener el temor de que los niños se lastimaran puesto que se familiarizan pronto con las herramientas y advertía a los maestros que se trataba de habilidades sencillas, que no requieren de capacitación especial y que todos deben dominar.

Recomendaba emprender actividades de cría o de cultivo que no comprometieran el prestigio de la escuela y el maestro con propuestas

tecnológicas demasiado alejadas de la realidad del medio. Señalaba la importancia de realizar observaciones y experiencias sencillas sobre los mismos elementos que manejaban los vecinos. A veces en sus mismas parcelas, introduciendo junto al surco sembrado con la semilla corriente, alguno con semillas mejoradas o experimentando la incidencia en el aumento de peso de un animal que tenía la utilización de tal o cual forraje.

“Así el maestro debe empezar por pensar que su acción deberá incidir, para hacerlos evolucionar, sobre criterios que se afirman en su rutina, en su experiencia y en la seguridad de su condición de hombres de oficio”. (op. cit. p. 116).

En la obra que estamos comentando se plantean los requerimientos mínimos de equipamiento para la escuela rural en vista de las funciones que ella debe cumplir, pero Julio insiste bastante en que se trata de elementos sencillos que no sería difícil proporcionar. Lo más importante, lo que verdaderamente requerirá esfuerzo y dedicación es todo lo que tiene que ver con la orientación y organización del trabajo en la escuela.

Tercer corolario

Un tercer “corolario” que surge de la “idea directriz”, tiene que ver con el maestro.

Bosquejada la Escuela Rural según la dirección de unos cambios necesarios para dar respuesta a demandas reales y concretas, pasaba a ser preocupación fundamental determinar el perfil del maestro rural y abocarse a su formación profesional.

“Una escuela con particulares características debe tener un maestro especializado” decía entonces Julio.

En el Uruguay se ha producido un hecho singular a este respecto —y quizá único en el mundo— es que se ha considerado que el desempeño de un maestro en el medio rural requiere de una capacitación especial por sobre la formación general que se alcanza con el título normalista. Una especie de postgrado magisterial. Es como un reconocimiento de que el desempeño en aquel medio resulta un cometido mucho más exigente que va más allá de la preparación pedagógica de los maestros en general.

Al publicarse “La Escuela Rural en el Uruguay”, existía ya un curso de especialización rural que trataba de una parte teórica sobre problemas típicos de la vida rural y de una parte práctica que se hizo primeramente en Los Cerrillos y luego en la Escuela Granja de Estación González, Departamento de San José.

Los inconvenientes de una capacitación dirigida más bien a conocimientos y habilidades sobre sociología rural, agropecuaria, economía rural, taller y hogar rural preocupaban con razón a Julio. Por entonces él ya había conocido la forma como se había enfrentado el problema en otros países, los ensayos de formación de maestros rurales según planes especiales —independientes por completo de la formación de maestros urbanos— los cuales no sólo buscaban una respuesta a demandas concretas del ejercicio profesional, sino que trataban de cubrir el déficit de maestros titulados en áreas rurales y de asegurar también su radicación en el medio.

Se había ensayado la capacitación de jóvenes salidos de las propias comunidades donde más tarde oficiarian de maestros. Se les formaba en institutos bien equipados técnica y materialmente, lejos de sus hogares, muchas veces en ciudades. Sucedió que estos jóvenes, que conocieron otras formas de vida, en su mayoría no volvieron a sus comunidades de origen.

“El problema de la formación del maestro rural no es sólo un problema de información. Es una realidad humana, social, económica que hay que interpretar y para lograr eso no hay otra solución que vivirlo”. (op. cit. p. 86).

Señaló Julio en el capítulo dedicado al maestro rural, las carencias fundamentales de la formación:

No reciben elementos de formación técnica que les aseguren una capacitación especial. Las clases de ganadería sin ganados; las clases de agricultura sin tierras ni plantas; las clases teóricas sobre el hombre y la sociedad rural y una didáctica que, en su propósito de presentar la situación previsible en la escuela del campo, no podía llegar más allá de algunos ejemplos o de la fugaz visita a una realidad rural próxima.

Por eso proclama una formación que se base principalmente en vivencias, en experiencias directas y trabajos de terreno. Otro aspecto de la función del maestro rural que recomendaba atender era el de las relaciones con la población.

“Para los habitantes del lugar el maestro es un extraño. Tiene otra cultura, otros intereses, otros modales, otra manera de vivir. Lo miran con preocupación aunque con afecto. Y muy a menudo resulta una de estas dos cosas: o el maestro contesta a esa actitud con el aislamiento o reacciona con excesiva prodigalidad. En el primer caso rompe con el medio; en el segundo se deja absorber. En uno y otro, desde el punto de vista de su función social, va al fracaso”. (op. cit. p. 87).

En la cooperación y el estímulo que Julio prestó a las misiones socio-pedagógicas se reflejaba su aprecio por esta herramienta bási-

ca de capacitación en terreno que acerca los maestros a las comunidades con mayores problemas, les lleva a convivir con ellas y a integrarse con otros profesionales y agentes educativos.

Finalmente, Julio señaló también la importancia de incluir en la preparación del maestro las cuestiones relativas a su vida en la soledad y el aislamiento. ¿Cómo resolver los más elementales problemas del alojamiento, de la alimentación, del transporte? ¿Cómo organizar una vida decorosa con los mismos sencillos elementos disponibles en el lugar, para que se convierta también en un recurso educativo?

Las respuestas podría darlas un Instituto Normal Rural que se constituyera en un "instituto de desenvolvimiento integral".

La cooperación técnica y el apoyo irrestricto a la creación del Instituto en nuestro país, fue brindada por Julio a lo largo de muchos años, desde que formulara los planteamientos iniciales en los trabajos sobre la educación rural, pasando por la etapa de realizaciones que condujo a crear el Instituto Normal Rural en Estación González, para alcanzar, en 1958, el funcionamiento del Instituto en Cruz de los Caminos, Departamento de Canelones. Un equipo de fervorosos maestros dirigido por Homero Grillo con Ana María Angione y Weyler Moreno, plasmó, con escasos recursos y clara percepción de su cometido, una institución formadora de maestros rurales que tuvo la organización, el programa y el espíritu que Julio había previsto.

Cuarto corolario

Un cuarto corolario se refiere a la conducción política y administrativa de la educación rural.

El enfoque integral del problema requería asegurar, desde el nivel central, la coherencia necesaria en todas las decisiones referidas al tema.

La formación y capacitación de los maestros, la asistencia técnica y la supervisión, el régimen de ingreso, promoción y transferencia dentro de un escalafón especial, así como los diversos aspectos de la coordinación con otros programas referidos a la vida rural fueron objeto de análisis y de propuestas por muchos años.

Julio concretaba, en la obra que estamos comentando (p. 93) su enfoque del problema en estos términos:

"...Por eso, si se acepta y sostiene que la escuela rural debe tener una autenticidad integral y específica, hay que reconocer también que la organización actual no responde ni puede adaptarse a ese criterio. Para transformarla de acuerdo con las exigencias de la nueva orienta-

ción que aquí se define, sería necesario crear, independientemente de las organizaciones de Inspección actuales, un Departamento Técnico o Inspección Técnica de Escuelas Rurales. Este organismo tendría como funciones la de definir las líneas generales de la enseñanza rural y mantener el control técnico sobre ella. Dependerían de él algunos organismos fundamentales: la Escuela Normal Rural, las Misiones Pedagógicas, los cursos de especialización y perfeccionamiento y la Dirección del Centro de Divulgación”.

La Comisión que redactó el Programa de 1949 señaló en la nota de elevación del Proyecto: *“La necesidad de que se constituya un organismo permanente para orientar la realización de las actividades aquí programadas...”* (Programa para Escuelas Rurales p. 6).

Catorce años después de publicada *“La Escuela Rural en el Uruguay”*, el largo proceso de trabajos y luchas encontraba en la creación de la Sección Educación Rural la concreción de aquellos propósitos (15/V/1958).

En diciembre de 1960 la Sección fue suprimida.

La Asamblea de Maestros Rurales convocada por la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural de la Federación Uruguaya del Magisterio en Marzo de 1961 estableció el 15 de mayo como *“Día de la Educación Rural”*. No se trataba solamente de recordar la fecha de creación del organismo en el cual tantas esperanzas cifró el magisterio, sino, principalmente de reafirmar los principios sustentados por el movimiento y de ratificar los cometidos básicos que los maestros asignaban al organismo encargado del planeamiento, la orientación y la coordinación de la educación rural.

El 15 de mayo de 1961 celebrábamos, por primera vez, el *“Día de la Educación Rural”* tan unidos por los ideales como por las aflicciones.

En el subte municipal de 18 y Agraciada se realizaba una exposición del Movimiento de Defensa de la Escuela Pública. Subimos a la calle un equipo amplificador e improvisamos un mitin.

La principal intervención fue la de Julio Castro. Subido a un casillero vacío, explicó a un público sorprendido, que iba aumentando en número y en interés, lo que, por años habíamos pretendido hacer en el campo uruguayo, procurando que la escuela fuera *“la casa del pueblo”*.

Expresó los motivos de nuestra lucha, fustigó duramente a los responsables de las absurdas medidas contra la educación rural y la aprobación inconsulta e improvisada de una *“Reforma Educativa”* que denominaron *“Plan Ferreiro 1960”* (claro está que de Felipe Ferreiro).

Era un gigantesco paso atrás de la educación rural que se denun-

ciaba en el corazón mismo de la capital de la República.

Los hechos posteriores ratifican plenamente la gravedad de aquellas medidas y el daño irreparable que con ellas se hizo a la educación en general y, particularmente, a la escuela rural.

A manera de epílogo

Ha transcurrido casi medio siglo desde la época en que Julio comenzó a formular sus primeros planteamientos sobre los problemas de la educación rural y a señalar la manera cómo ellos estaban condicionados por la realidad económica y social de nuestra campaña.

Largos años de trabajos y de luchas no han visto una mejoría en las condiciones de vida en el medio rural. Por el contrario, los problemas se han agravado.

Si el problema ha cambiado, los principios, los objetivos y los instrumentos idóneos siguen siendo los mismos porque, en medio de tanta destrucción y de tanta infamia como conoció nuestro suelo, hubo hombres y grupos que supieron mantenerlos en el apretado espacio en el que se les permitió moverse.

Ahora proponen y exigen cambios de fondo: productores y técnicos que ensayan otras formas de trabajo y otras modalidades de intercambio; grupos cooperativos; aspirantes a colonos que reclaman tierras, apoyo técnico y créditos; movimientos que pretenden derribar los grandes obstáculos que se oponen al desarrollo rural.

Los maestros jóvenes, sufriendo el deterioro de la escuela del campo, duramente atacada —como todo el sistema— por el oscurantismo y la represión, buscan también en estas horas retomar el camino del progreso junto a las fuerzas sanas de la política y la cultura.

Así debe ser en un país que siendo eminentemente rural, debe adquirir la plena conciencia de su ruralidad.

A medida que el conflicto y las necesarias transformaciones avanzan, será indispensable recoger nuevas sugerencias en la memoria de aciertos y errores del pasado.

Habrà que volver una y otra vez sobre la vida, las ideas y las obras de Julio Castro.

En ellas, los maestros jóvenes recogerán, con admiración y reconocimiento, las motivaciones que contribuyen a trabajar y a luchar por las causas justas y desinteresadas.

Como Julio lo hizo siempre, sin claudicaciones.

De esta manera, mientras los que ordenaron acallar su voz, hoy sólo buscan perdón y olvido, él permanece con los maestros, con su

pueblo, con los campesinos.

Tal el destino reservado a los hombres llenos de grandeza y de generosidad.

Marzo de 1987

JULIO CASTRO PERIODISTA DE LA EDUCACION

Ubaldo Rodríguez Varela

Previo

En este libro de recordación y homenaje a Julio Castro, dispusieron los responsables de la idea de su publicación que a mí me correspondiera el sector "Julio Castro, periodista de la educación".

Pensando en la tarea me di cuenta que no tenía a mi cargo la autoría, propiamente dicha, del trabajo. El autor del mismo debía ser Julio Castro. Y fue Julio Castro. Nuestra labor se redujo a entresacar de la colección de MARCHA aquellas notas de Julio en las que encara temas realmente importantes y generales del quehacer educativo, vigentes casi totalmente hoy, y encadenarlas, conectarlas entre sí con algún comentario nuestro sobre nota y autor, a modo de guía para el lector. El resto, es el reencuentro entre éste y Julio.

Releerlo, junto a la oportunidad de ratificar los valores de Castro, nos hace pensar en la falta que hace en las páginas de nuestra prensa periódica alguien que acerque las cosas de la enseñanza al público lector. Porque se escribe, sí, sobre el tema. Pero se ha caído en un afán de bailar al compás de una terminología a cuenta de moderna, llena de palabrería infatuada y sonora que parece solazarse en dirigirse a una reducida constelación de "iniciados", de cuya lectura el maestro corriente, el profesor corriente y el padre corriente, que son quienes educan y desean saber educar, se sienten marginados por ignorancia del idioma empleado y apabullados por el engolamiento de las voces de tales "grandes gurús" de la educación de la hora. Si humildemente volvieran a leer a Julio Castro quizás vieran por qué es mejor, más bello y más claro "lo que pasa en la calle" que "el conjunto de los hechos de la vida diaria cuyo acontecer tiene lugar en la vía pública". Machado dixit...

Julio Castro es un ejemplo de esa profunda sencillez. Porque de verdad sabía mucho, su lujo era hacer fácil lo difícil; no lo contrario.

Lamentablemente los "J.C." —también sencillez de su modo— no abundan.

Por eso, creemos que se hace bien con reeditarlos. Y quizás haya que hacerlo cada tanto.

* * *

¿Qué fue Julio Castro?

¿Maestro, periodista, político, filósofo de la educación, estudioso del problema imperialista en América Latina, sociólogo del medio rural; fino humorista, inclusive, desde el rincón inolvidable de "La Mar en Coche" o los "7 Enanitos", de MARCHA?

La verdad, es que al pensar en la personalidad de Julio Castro, caben las preguntas. En todos esos quehaceres se desempeñó con alma y vida, pero con una sencillez tal, que sus ideas y sus palabras y sus sugerencias y sus críticas y sus verdades y sus lanzas quebradas eran de tal claridad y evidencia, que parecían el producto de un emprendimiento fácil, elemental. Como de quien está nadando en sus propias aguas. Sí. Recordamos a Holmes:

—Elemental, querido Watson...

Dejaba caer lo preciso, lo necesario, lo justo, allí donde hacía falta. Hasta en las bromas. De ahí lo fácil que era dialogar con Castro, discutir, leerlo. De ahí la naturalidad con que a quienes tuvimos la suerte de tratarlo, nos saliera, enfrentados a algún problema perteneciente a las áreas de preocupación de Julio Castro, esta "protocolar" sugerencia:

—¿Y si conversáramos con El Canario Julio?

* * *

En esa multifacética personalidad había una faz de Julio Castro que entendemos fue de total originalidad en el panorama cultural del país; la del maestro periodista, o vice versa, que llevó a la prensa periódica la problemática de la educación nacional. De esa faz de Julio Castro nos ocuparemos.

La educación es un hecho social del interés de todos. Sin embargo, los problemas de la educación nunca estuvieron —lógico— al alcance de todos. Al alcance de la opinión de todos. A todos nos tocan las cosas

de la educación desde cuando es el común quien pone en la mesa de juego el elemento clave, el más delicado y más sensible, el destinatario de una labor que se hace ahora pero que es para el futuro entero. Hablamos del educando, del niño y el joven. Pero las soluciones educativas y los criterios que las sostienen y los hombres que las imponen están allá lejos, en una estratosfera inalcanzable de "Consejos de Sabios" que son quienes resuelven, en definitiva, sobre recetas que no conozco y que alguien que no sé quién es aplicará a mi hijo para hacer de él un hombre. O para ayudarme a hacerlo. ¿Hemos pensado que es así la cosa? y "la cosa" hecha ley, con su fuerza, nos coge y nos ordena. La prensa da noticias de resoluciones; el común, el común de siempre, las acata. Y ahí vamos.

No hay un sólo órgano de prensa con una página destinada a interesar — y a informar, a enseñar — a la gente del común sobre cosas de la educación.

Pues bien. Julio Castro fue el periodista diferente. Repetidamente escribía sobre enseñanza. Revisando la colección de Marcha se encuentra cantidad de notas en las que Castro, al hacer de los temas de educación nota periodística, ponía inteligentemente en el conocimiento y preocupación del lector corriente, especialmente del lector no educador de profesión, los problemas de la enseñanza, adentrándolo en el mundo del quehacer más grato y más difícil que existe: educar. A la vez, enseñaba y alertaba al propio educador.

Julio Castro hablaba de esos temas con toda sencillez pero con toda jerarquía, haciendo ver sutilmente que sobre educación no tiene derecho a opinar un lego por más que le interese, le toque y le entusiasme el tema, sencillamente por aquello tan sabio de Fierro: "No canta el que tiene ganas — sino el que sabe cantar..." ¡Y mire que Julio sabía!

A propósito, extractamos de un artículo de Castro sobre educación sexual (Marcha, No. 862, de 17/V/1957), un sector del mismo que Julio tituló "Aprender no es repetir", y que constituye por sí solo toda una doctrina sobre el controvertido asunto de enseñanza y educación. Define claramente el tema. Enseña a maestros y a no maestros. En nuestras andanzas por los caminos de la educación lo hemos sugerido a estudiantes de Magisterio y Maestros como "artículo de cabecera". Con su formidable poder de síntesis, Castro compone en sus "dos columnas a tipo 6" todo un tratado de Pedagogía. Aquí está:

APRENDER NO ES REPETIR

Algunos han dicho y otros sugerido que la escuela debe enseñar y desentenderse de todo aquello que tienda a la formación de la perso-

alidad. Con instruir transmitiendo conocimientos estaría cumplida su función. "La educación general y total es resorte exclusivo de los padres". Quienes tal afirman, no saben, por lo visto, que no se puede enseñar sin educar; que la acción docente de transmitir un conocimiento lleva implícita una actitud en relación con la formación de quien ese conocimiento recibe. Es el abecé de la ciencia secular y universal, construida en torno al hecho de la educación.

En una polémica de este tipo, todos podemos meter la cuchara. Pero es evidente que la autoridad de las opiniones surge del saber que las sustente. La educación es una ciencia con su campo específico, con sus problemas, con sus teorías, con sus métodos, con sus hipótesis. Desconocer todo eso y opinar igual, es un flaco servicio que se le hace a la tesis en discusión. La ligereza no siempre es perdonable y a veces hasta resulta lesiva si viene de quienes en otros campos del saber han cimentado un prestigio y han dado autoridad a sus nombres.

No se puede transmitir un conocimiento sin acción sobre la formación de la personalidad. Enseñar a un niño no es enseñar a un loro. En el primero la enseñanza no es capacitarlo para que repita; no es inyectarle una dosis de conocimiento. Enseñar una cosa supone poner en actividad el espíritu del muchacho para que realice una elaboración en torno al acto de conocer. Más importante que la cosa enseñada es el proceso de elaboración que el conocer exige. En el niño como en el hombre hay potencias anímicas en constante actividad. Ellas son las que trabajan sobre el elemento que se enseña, no sólo simulándolo para uso y dominio sino también relacionándolo, sometiéndolo a juicios de valor, probándolo en la crítica, experimentando con él.

En la tarea docente es más importante el cumplimiento correcto de ese proceso que la simple adquisición del conocimiento. Si yo enseño el número uno, por ejemplo, no debo limitarme a que mi alumno lo repita oral o gráficamente. Enseñar el número uno es dar idea de unidad; es ayudar al niño a que abstraiga de los hechos el concepto puro, es poner ese concepto en relación con los objetos reales, con los símbolos gráficos, etc.

Como se comprende, toda esta actividad implica una acción del educador sobre el alma de su alumno. Cuando se le enseña a un loro a repetir "dame la pata" se hace una grabación. El loro repite como un disco sin que el elemento aprendido tenga otras consecuencias que la repetición fónica. Pero cuando se le enseña algo a un niño las categorías de los elementos en juego son distintas. Cuando más fina, exquisita y esencial sea la acción del educador, más ricas serán las consecuencias del acto educativo.

En educación lo que se quiere es precisamente eso: que el acto

educativo alcance la mayor hondura, obligando al alumno a la actividad total. Cuando más laboriosa sea la elaboración mayores proyecciones tendrá en el plano del enriquecimiento espiritual. Por eso es tan importante el método y los modos o procedimientos que se siguen en el proceso de la asimilación de un conocimiento.

Cuando el educador logra de sus alumnos una actitud, un modo de vida frente al mundo del conocer, habrá creado en ellos lo esencial. El enriquecimiento cuantitativo lo darán el tiempo, la madurez, la disciplina, la perseverancia, siempre que se siga manteniendo aquella actitud.

Dicho sea esto para dar una idea de cómo en el hecho simple de transmitir un conocimiento, hay —debe haber— una comunidad íntima entre educando y educador. El saber resultará más fecundo cuanto más íntima sea esa comunidad.

Pero educar no es sólo transmitir conocimientos. Es una acción de esencia más fina, de más sutil y elevada jerarquía. Educar es contribuir a que el niño al elaborar sus conocimientos vaya tomando su posición frente a los hechos, las ideas, las normas, las costumbres, las personas. El niño tiene su mundo fantasioso y personal. A medida que crece ese mundo propio va entrando en relación al que rige la vida de los demás. Se produce así una asimilación lenta donde no son raros las crisis y los conflictos. Los educadores tienen técnicas, métodos, procedimientos educativos capaces de realizar esa tarea con eficacia. Unos lo harán mejor, otros peor, pero en el aula, en el patio de la escuela, donde quiera que sea, no pueden sustraerse a lo que es esencial en su función: la acción permanente es integral en la formación de sus alumnos. Es, volvemos a repetirlo, el abecé en la relación entre educando y educador.

Quitarle al maestro la esencia de su función sería como quitarle a la cirugía la finalidad curativa. La técnica operatoria —tenemos entendido— no es ciega. Está sujeta al propósito de la curación del enfermo. Entre un cirujano y un carnicero hay diferencias. Son las mismas que existen entre enseñar a un loro y enseñar a un niño. No se le puede exigir a los maestros que mutilen el significado de su contacto con los niños para convertirse en grabadores de repeticiones; ni se puede condenar a éstos a tan subalterna condición''.

* * *

Julio Castro ha caminado en sus notas por todas las ciencias básicas o tributarias de la educación: Pedagogía, Didáctica, Psicología, Biología, Economía, Sociología. Todas ellas tratadas con algunos com-

ponentes imprescindibles, tan poco recogidos en los estudios normalistas, tan ausentes de los dichos informes inspectivos como propios de cuanto tema encaró Castro: el sentido común, el sentido de la realidad, la lógica surgida de un inteligente vivir militante, la comprensión derivada de esa actitud hacia el hombre manifestada en un dar toda la mano, con fuerza de fraternidad. Julio Castro era de las manos que no se aflojan.

La limitación de espacio a que obliga el presente trabajo nos fuerza a escoger entre lo mucho escrito por Julio para que vuelva a servir —servirá siempre— de motivo de pensamiento, de “idea para tener en cuenta”, al lector. Con el aval, además, de la limpieza, de la honestidad personal y profesional con que Castro escribió siempre y actuó siempre. Como en todo hombre, seguramente en la vida de Castro se encontrarán errores, pero jamás una mala intención, una actitud torcida, una búsqueda de ventajas, una deslealtad.

A propósito de la educación sexual, tema que en estos momentos preocupa con marcada intensidad a padres y educadores, hay dos notas de Castro, escritas en el año 1957, que él tituló “La Educación Sexual” y “La Cigüeña Pecaminosa”. De la primera extractamos el sector “Aprender no es repetir”, con que comenzamos este trabajo; creemos útil y oportuno ofrecer enteramente la segunda.

LA CIGÜEÑA PECAMINOSA

“Estudiar la reproducción es estudiar un problema biológico. La Biología tiene su método, desvirtuarlo es desfigurar el estudio de uno de tantos problemas que la naturaleza le presenta al hombre.

Las cuestiones de orden biológico no son ni buenas ni malas; ni morales ni inmorales. Son fenómenos que son como son, porque así nos los presenta la naturaleza, o si se quiere, el Creador.

A un hecho natural no se le puede cargar de significados que le son ajenos. Porque se subvierte el valor de sus contenidos; porque inclusive, se ensombrece su original claridad.

Si analizamos cómo llega el hecho de la reproducción a los niños podemos ver cuánto de intencional y “malicioso” ha puesto la preparación que de él han hecho los adultos. Para no decir al niño que ha salido del vientre de su madre, la explicación recurre a la manida fábula de la cigüeña. Tal vez ésta sea elegante y hasta encantadora. Decir que un niño viene de París y no de parto, seguramente suena mejor y es más distinguido.

Pero la tal fábula lesiona en lo esencial el sentido de lo que la ma-

ternidad significa como hecho trascendente y hasta sagrado. El niño que cree en la cigüeña pronto alcanza a ver que más allá de esa «explicación» hay otra cosa que le ocultan. Cuando descubre por sí mismo —quién sabe de qué modo— que no hay tal cigüeña, ya en él el concepto del nacimiento y de la maternidad están maculados de ocultación o de pecado. Cuando más tarde reconstruye por sí mismo todo el proceso de la reproducción que le dio la vida, esa mancha original, agravada ahora por todo lo que significa la unión de sus padres, se extiende y ensombrece en lugar de desaparecer. Recién en un tercer proceso de racionalización pondrá las cosas en su lugar dentro de una correcta escala de valoraciones. Pero, ¿cuánto se ha torturado, manoseado y ensuciado por el camino?

Es muy fácil enseñar a los niños que nacen del vientre de su madre, del modo natural como nacen muchos otros seres. Cuando los chicos ven así contestadas sus primeras preguntas la cosa prohibida y la curiosidad insatisfecha subsiguiente, no aparecen. La «malicia» no está en el hecho infantil de preguntar; está en la respuesta cuando es esquivada o desfigura los hechos.

Es un disparate creer que el conocimiento o el contacto con el hecho de la reproducción —se explique, se observe, o se estudie experimentalmente— tenga una carga potencial de sexualidad o de excitación. Esa carga y esa intención, cuando existen, se la ponemos los grandes; no los niños. En ellos los problemas de orden sexual no cuentan o tienen un valor muy secundario hasta la aparición de la pubertad. Cuando las madres cambian la posición de las manos de sus hijos dormidos —si las tienen posadas sobre sus órganos sexuales— están atribuyéndoles a ellos los móviles y sensaciones propios de los grandes en situación similar.

Lo mismo ocurre con las explicaciones en torno al hecho de la reproducción. Lo «inconfesable» de ésta es lo que contiene de malicioso el concepto de los adultos. Pero si tal concepto se depura de innobles contenidos, desaparece naturalmente «la franja verde» y las explicaciones quedan libres de dificultades.

LA APARICION DE LA SEXUALIDAD

El problema, sin embargo no es tan sencillo. Tempranamente empieza a complicarse por la aparición en el joven de elementos nuevos que hacen su aparición. En los niños los contenidos de sexualidad los ponen los adultos. En los jovencitos aun antes de que aparezca la pubertad, nacen de complejos íntimos del propio sujeto. Ya la sexuali-

dad no viene de afuera. Brota en el ser mismo respondiendo a imperativos de su propio desarrollo.

La actitud del adulto frente a la aparición de las preocupaciones de orden sexual debe ser medida y discreta. Esa aparición llega a su hora porque tiene su origen en imperativos de orden biológico. Cuando el muchacho siente sus primeras inquietudes comprende enseguida que ellas lo impulsan a transgresiones que son consideradas como pecaminosas e inconfesables. Cuanto más cerrado es el formalismo del medio en que vive, más tensa será la situación que se le crea.

En el adolescente, y aun en el niño en la última etapa de su vida escolar, las tensiones y curiosidades que nacen de la aparición de la sexualidad no encuentran —es lo general— la vía franca de la explicación y de la confidencia. Los padres huyen ante las escabrosidades del problema; los hijos se reprimen al no encontrar la franqueza y claridad que necesitan. Se produce —es lo corriente— una zona de silencio en la diaria comunicación de padres a hijos. Cada vez más en el niño se va afirmando el concepto de que todo lo referente a su despertar sexual pertenece al mundo de las cosas inconfesables. Se refugia como es lógico en sí mismo, o resuelve sus tensiones internas en el extenso campo que le ofrecen las relaciones ilícitas y también inconfesables: conversaciones con los compañeros o con otras personas no tan moralizadoras como los padres, lecturas de dudosa intención, etc. En el orden íntimo y personal hay toda una escala de «juegos prohibidos» que sirven de válvula de escape a la vez que de iniciación, para las tensiones del despertar sexual.

Es la historia que todos hemos vivido y que ahora, adultos, tratamos de olvidar rechazándola hasta en el recuerdo. Es lo que repudiamos de nuestra adolescencia porque contraviene a nuestra concepción moral presente. No entendemos que esa historia, llena de sombras y de silencios, es la que viven nuestros hijos. Y somos tan torpes que en vez de ayudarlos para que no se crien entre conflictos y represiones, los condenamos, con una barrera de silencio, a que resuelvan por sí solos sus problemas librados a la peligrosidad de su inexperiencia.

QUITAR LA FRANJA VERDE

El problema desde el punto de vista educativo, radica simplemente en quitarle «la franja verde» al fenómeno natural y tomarlo tal cual es dentro del campo que le tiene asignado la ciencia. La explicación científica, hecha con seriedad y con mesura, pone al niño frente a los hechos que no tienen por sí carga alguna de peligrosidad. Frente al hecho así

tratado el niño encuentra la salida de sus inquietudes y sus misterios, que se resuelven por la vía clara de una explicación sin intenciones. Si esa explicación se da en la clase, o, por lo menos, en acto de convivencia docente entre maestro y alumno, las complicaciones se resuelven por sí solas. Es sorprendente —lo decimos después de muchos años de trabajo sobre estas cosas— la neutralización que se logra cuando estos temas, que angustian a la gente, se tratan depurados de «malicia» y «doble sentido». Además el muchacho, entendiéndolo así, no tiene necesidad ya de buscar satisfacciones por las vías torcidas habituales. El incentivo del misterio, ha desaparecido con éste.

Claro que desde el punto de vista didáctico las cosas no son simples. Los niños llegan al aula con las deformaciones que les han impuesto los mayores. La ingenuidad original se perdió el día que apareció el concepto de pecado. Los niños viven en un ambiente contaminado del problema de la sexualidad. El cine, los diarios, las radios, las revistas, los cuentos «verdes», toda una extensa literatura subterránea, contribuyen a deformar las ideas que en él van echando raíz. Todo eso, sin embargo, son factores que configuran el problema. El educador debe tenerlos en cuenta para neutralizar las influencias perniciosas y afirmar aquellas que sirvan positivamente a la formación de la personalidad”.

* * *

Julio Castro fue un maestro orgulloso de su condición de tal. Elevar la condición del educador de educación primaria, así como jerarquizar el concepto que el más importante instrumento de la cultura de los pueblos, la educación primaria, debe merecer, fueron tarea de por vida de Julio Castro. Con motivo del fin de cursos de 1942, su nota “Lo que el alegre fin de año oculta” está llena de verdades actuales hoy, quitando, como decimos en otra parte, aquellos elementos estrictamente circunstanciales del momento en que fue escrita. La enseñanza primaria sigue siendo pariente pobre en los presupuestos nacionales. ¡Dios mío si se comparan los rubros para educación y para el ejército!

Dice Castro:

LO QUE EL ALEGRE FIN DE AÑO OCULTA ESCUELAS Y MAESTROS: UNA VALORACION OBJETIVA

“Estamos en el período de clausura de los cursos escolares y la agitación de los exámenes, los éxitos y los fracasos de los pequeños, sus primeros triunfos y las vicisitudes de las promociones, alcanzan a

la casi totalidad de los hogares. En éstos, sin embargo, las personas serias toman las cuestiones de los escolares como «cosa de chicos», sin alcanzar a darles generalmente la importancia que en realidad tienen. No obstante en este primer contacto de los niños con un medio social exterior al hogar y en esta iniciación del trato con personas extrañas, reside también la base de la personalidad que empieza a desenvolverse.

Es curioso que la más extendida y popular de las instituciones públicas sea la que menos inquietudes despierte. Raras son las personas que sin estar directamente vinculadas a la escuela se interesan por ella, reinando en torno de tales preocupaciones el criterio general de que se trata de actividades para viejos o jubilados. La consecuencia de esto es que la escuela actúa sola, librada a sí misma, sin otra esperanza que la que puede poner en sus medios, siempre insuficientes.

Si el niño es «prodigio» el padre y la madre se preocupan por él; pero ni aun en ese caso van más allá de lo que individualmente les interesa. Lo general es que los padres, aun los pertenecientes a medios cultos, se desinteresen por la institución a la que, sin embargo, entregan la formación de sus hijos.

POR QUÉ LA ESCUELA NO INTERESA

En los medios incultos es explicable. El adulto analfabeto o semi analfabeto debe sentir a medias solamente la necesidad de la educación. No obstante de éstos es que salen a veces los grandes amigos de la escuela. Son los que comprenden su propio drama y quieren librar a sus hijos de la tara que constantemente les está pesando y está limitando sus posibilidades.

Pero lo que sorprende es que entre las personas ilustradas se encuentra también la despreocupación escolar. Tal vez la explicación esté en que en el país hay un prejuicio universitario que pesa sobre el juicio de las gentes. Se le asigna gran importancia a la universidad, a Secundaria y a las Facultades, a la vez que se subvalora la misión de la escuela primaria. Fácil es comprobarlo, inclusive, por el reconocimiento y jerarquía de que está investido el profesor universitario frente al maestro de escuela.

Y aquí aparece un profundo error. Uno de tantos errores, de los garrafales errores que cometemos al hacer la valorización de nuestras instituciones sociales. Porque a Secundaria alcanza sólo algo más del 10% de los alumnos de las escuelas primarias, quedando por consiguiente, más del 80% de la población escolar sin otra educación que la elemental.

Socialmente este hecho tiene una significación fundamental, ya que la cultura, en este sentido, toma ante todo el valor de la cantidad de individuos a los que beneficia, que son para el caso nuestro, las cuatro quintas partes de la población escolar, que queda sin otra enseñanza que la que recibe en las escuelas primarias.

LOS PERJUICIOS QUE TRAE LA DESPREOCUPACION DE LOS MEDIOS CULTOS

La escuela, perdido o no alcanzado el rango que le corresponde, cae en un creciente desprestigio. Si necesita dinero se le da retaceado. Si tiene que ampliar su esfera de actividades, siempre se encontrará entre dificultades que coartan su acción. Si debe mejorar técnicamente, encontrará permanentemente la resistencia o la inercia, que es una forma de resistencia, de los advenedizos sin preparación y sin responsabilidad pedagógica, que ocupan los cargos directivos. Porque sabido es que con la complacencia o la indiferencia de todo el mundo, los cargos más altos de la enseñanza primaria no se llenan con técnicos, sino simplemente con hombres dedicados a otras profesiones, que, venidos al organismo escolar actúan a su frente, unas veces con acierto y otras no pero siempre al solo impulso de inspiraciones propias que, por generosas que pudieren ser, no están fundadas en una sólida preparación, que sería para cualquier sentido común, la primera y fundamental exigencia.

Y de eso son responsables, en primer término, los que, actuando e influyendo en los medios cultos, han abandonado totalmente a la escuela, dejándola librada a su solo destino.

Sin embargo tarde o temprano tendremos que entrar en razón. Países hay en América, precisamente los que realzan un movimiento educacional más enérgico y lleno de contenido, que han reaccionado contra ese abandono escolar. México y Chile constituyen un ejemplo como lo constituyó en Europa la República Española.

LA FUNCION SOCIAL DE LA ESCUELA

Y es lógico esperar lo así.

Cuando la escuela era sólo un centro de desanalfabetización, muy poca fuerza de atracción podría tener. Enseñar a leer y escribir es mucho pero eso solo no prepara para la vida, ni cubre las necesidades vitales de los niños.

Ahora la escuela va ganando en contenido social. No sólo se va

convirtiendo, a medida que los maestros van adquiriendo una nueva conciencia, en una verdadera formadora de colectividades, sino que, actualmente, mejora el nivel de vida del educando y resuelve sus fundamentales necesidades.

Prueba de ello es la generalización de los comedores que funcionan en la mayoría de las escuelas del país y que benefician a cuarenta mil alumnos; como asimismo la distribución de ropa y calzado que también alcanza a cifras insospechadas.

Y es en ese aspecto en el que la escuela tiene más amplio campo de acción. Los tiempos nuevos requieren, superada la simple casa donde se enseñaba a leer y escribir, una verdadera escuela social.

LOS PROBLEMAS PRESENTES

Hace algunos años el Sr. Oscar J. Maggiolo, Director General de E. Primaria denunció una serie de hechos sensacionales: el atroz estado sanitario de los escolares, su desnutrición, la escasez de locales, el hacinamiento de alumnos, la carencia de material, de maestros, etc. Durante un tiempo el problema escolar fue el tema de moda. Pero las modas pasan y antes de haberse logrado los elementos necesarios para resolver las dificultades ya nadie se acordaba que éstas existían.

Del pomposo plan trienal, pudo llevarse a cabo, retaceada, la primera parte. Pasó el trienio y con él la esperanza de las soluciones.

Se pedían 200 escuelas y se crearon 120. Se necesitaban 1.500 maestros y se crearon 600 cargos. Se reclamó un plan de edificación y se votaron tres millones de pesos que además de ser insuficientes, dieron lugar a un enojoso conflicto entre el Consejo y el Ministerio de Obras Públicas. Mientras tanto la población escolar aumentó en diez mil alumnos, creando, por consiguiente nuevas y crecientes necesidades. Porque una de las razones que hace que la escuela esté siempre en déficit es la de que cada año el alumnado aumenta en cuatro o cinco mil niños, promedialmente, sin que hasta ahora se haya tomado ninguna medida que resuelva tal situación.

Pero entre los problemas de orden material, el más importante es la situación del magisterio y la desconsideración social en que vive. Sueldos irrisorios; una legislación jubilatoria realmente leonina; la creciente desocupación mientras a la vez denuncia la falta de escuelas y de maestros; la desconsideración que nace de no permitirles intervenir en la dirección de la enseñanza; en general la existencia de un estado de cosas que contribuye poderosamente a deprimir la jerarquía social que debía tener el maestro de escuela.

ORIENTACIONES PEDAGOGICAS

El clima general que hemos señalado ha contribuido poderosamente a matar iniciativas y a desnivelar el adelanto profesional del magisterio con las realizaciones que han logrado concreción. Situaciones tales no son las más a propósito para que en ellas fermente la renovación. Además sobre los maestros pesan aún los años anteriores. En una colectividad formada en su mayoría por mujeres, dependiendo directamente del Estado, y con una marcada tendencia hacia la burocratización, el proceso reaccionario cumplido en la época del anterior Director de Enseñanza, está gravitando hasta el presente. Pesa no sólo en el legado que dejó como selección al revés, que llevó a los menos capaces a los puestos de mayor responsabilidad, sino también como inseguridad, como temor a obrar con independencia, como incapacidad para defender con decisión fueros profesionales y direcciones propias.

Cierto es que de esta crisis vamos saliendo; pero también es cierto que con ritmo muy lento.

Dos hechos hay, no obstante, que disipan sombras del cuadro. En primer término, una promisoría movilización de abajo a arriba y del campo a la ciudad, que actualmente agita y tonifica al magisterio. Expresión concreta de esto es la actual organización de un congreso nacional que tenderá, por las tendencias que en él apuntan, proyecciones insospechadas. Otro, el trabajo silencioso pero tesonero que realizan algunos maestros de real valer con el propósito de mejorar técnicas y definir orientaciones.

Y lo más interesante es que en uno y en otro sentido se trabaja con orientaciones que buscan raíces en la realidad nacional; que tienden a estructurar una escuela uruguaya, para darle a ésta una configuración actual y propia.

Pero estas tendencias triunfarán en la medida en que todos arrememos el hombro para elevar a la más popular de las instituciones de cultura al nivel de la consideración pública que su valor y extensión social le asignan''.

* * *

LOS DERECHOS DE LOS PADRES. RELIGION Y EDUCACION

He aquí un tema viejo. Viejo y duramente polémico. Los derechos del niño; los derechos del padre.

¿Desde dónde y hasta dónde? Se han de haber gastado toneladas de tinta por los defensores de los sagrados derechos del niño ante la invasión de los mismos por la pretensión de los derechos totales del padre sobre el hijo; y viceversa: la posición que defiende el derecho de los padres sobre el destino de los hijos.

Julio Castro trató una vez —más de una vez— el tema. Pero hay una página de antología. Salió sencillamente como todas sus cosas, un viernes de MARCHA.

Difícilmente puede buscarse un decir más con menos sobre el tema e inclusive con fino estilo literario. La tituló “Los padres y los Hijos”. Julio Castro fue hijo de un hogar campesino con problemas; fue padre; fue maestro que experimentó —con éxito— sus criterios educativos en el área que motiva esta nota que comentamos, en una escuela primaria donde trabajó años y en la que la mitad de sus alumnos procedía de hogares católicos y la otra mitad de hogares judíos. Vale decir que, de nuevo, Julio Castro “no canta por tener ganas, sino por saber cantar”.

LOS PADRES Y LOS HIJOS

“Una «Semana de Turismo» más larga que la que determina el Almanaque nos obligó a permanecer ausentes de esta polémica. Al regreso hemos encontrado lo que temíamos: del juego de ideas se ha pasado al juego de fuerzas y lo que empezó como discusión va terminando en lucha libre.

Dejemos que el «escombros» se cargue en otras carretillas. El asunto tiene la suficiente entidad como para discutirlo al margen de la pelea circunstancial. Se trata del destino de nuestros hijos y de lo que nosotros podamos aportar para la mejor formación de los jóvenes. Basta y sobra como razón para no salir de una actitud, no desdeñosa pero sí prescindente, en la incruenta batalla desencadenante.

En el número de MARCHA del 12 de abril dejamos planteado el asunto que hoy nos ocupa: el problema de los padres con relación a sus hijos y sus obligaciones y deberes en materia educacional. Además, siguiendo al Dr. Regules en su exposición inicial, el otro del HIJO y el NIÑO.

Algunas réplicas publicadas en el Semanario, —que agradecemos, y en parte contestamos— tomaron como solución lo que fue sólo un planteamiento. Esperemos que la continuidad de la discusión aclare un poco el panorama.

EL NIÑO Y EL HIJO

El siglo empezó con una pedagogía de "el niño". Y en la época de un optimismo del que ya no quedan ni las cenizas se llamó a éste "el Siglo de los Niños". Lejos estaban de pensar quienes así lo bautizaron que a los cincuenta años cambiaría aquel nombre inocente por el de "La Era Atómica".

El movimiento educativo de entonces se basa en un hecho muy claro y sencillo: el niño, por su sola condición de tal, tiene ciertos derechos que le son propios. Vale decir que están o que deben estar por lo menos más allá de la influencia de ciertas potestades. Que obligan a éstas además, en su beneficio. Nadie puede negar que el niño no tenga derechos a ser protegido, a ser asistido, a ser alimentado, etc.

Entre esos derechos hay uno de esencia más sutil que cobra importancia fundamental dentro de los términos de esta discusión: es el que se refiere a su LIBRE DESENVOLVIMIENTO.

Todo niño es un hombre o una mujer en proyecto. Como tal debe realizarse y para ello debe cumplir un proceso biológico, psíquico, espiritual, de desarrollo. Ese proceso se cumple necesariamente por la acción combinada de dos fuentes que lo generan: una interior, propia del niño, natural, —diríamos—, de todo ser que crece y se desenvuelve: otra externa, que le viene como coacción impositiva del mundo que lo rodea. Ninguna de las dos es pura; ninguna de las dos se da en forma exclusiva. El matiz de diferencia más profundo en ellas es que una tiene más potencia como fuerza inicial, la otra la tiene como programa de vida sujeto a fines. Tal vez también la primera por su raíz biológica, sea más auténtica que la segunda.

El libre desenvolvimiento a que nos referimos más arriba, no puede ser irrestricto. Necesariamente está condicionado por estas dos fuerzas, en cierto modo tutelares. Si actuara sólo la primera el libre desenvolvimiento lo llevaría, por lo menos, a la inadaptación; si sólo la segunda, se ahogaría en él todo lo que tiene como posibilidades de ser lo que él puede ser para convertirse en ser lo que otros quieren que sea.

El esfuerzo pedagógico de principios de siglo tuvo como fin la limitación de una de estas fuerzas y la exaltación de la otra. Se justificó, porque la autoridad impuesta de afuera ahogaba la capacidad de libre desenvolvimiento. La necesidad polémica llevó seguramente a posiciones excesivas. Pero es evidente que el RESPETO HACIA LA CONDICION DE NIÑO, no sólo es una actitud noble, sino encuadrada juiciosamente dentro de los límites racionales del problema.

No hay, un NIÑO y un HIJO. Todo hijo es también un niño. Por consiguiente su condición de hijo no le priva de los derechos que le

asisten como niño. Aquí está el nudo de la cuestión. Porque esos derechos limitan, —o por lo menos suponen limitación— a la autoridad irrestricta de los padres. Un padre, en la correcta actitud de tal, no puede hacer lo que quiera con su hijo, ni tampoco puede dejar discrecionalmente que su hijo sea lo que quiere ser.

Durante siglos la autoridad paterna fue discrecional. El padre mandaba: el hijo obedecía. La organización familiar era fuerte, segura, permanente, bajo el poder de una autoridad. No estamos muy seguros de que fuera justa ni de que la sumisión impuesta no entrañara lesión a los otros miembros de la familia. Por algo los que añoran aquellos tiempos son los padres y no las esposas y los hijos.

La discrecional autoridad paterna quebró muchas vidas y muchos destinos. Además generó el secular conflicto entre las generaciones. Cuando las potencias internas del muchacho eran fuertes y rompían el ahogo impuesto, aparecía la rebelión. El hijo rebelde es la consecuencia lógica de la tiranía de los padres.

LA LIMITACION DE LA AUTORIDAD PATERNA

Creemos que las restricciones a la autoridad discrecional de los padres son un signo de progreso y de dignidad dentro de la organización actual de la familia. Un LECTOR en su carta del número anterior dice: “la limitación de la potestad paterna en el plano de la formación, de la personalidad del hijo se hará en favor de otra potestad individual o institucional. Puede ser del Consejo de Enseñanza, del Consejo del Niño o de cualquier otro Consejo; en definitiva del Estado”. Las soluciones así propuestas van por cuenta de don Terencio Lipio, autor de la carta. Por nuestra parte entendemos que las limitaciones a la autoridad paterna deben venir en primer lugar de una correcta interpretación de ésta por parte de quienes la poseen. LOS PADRES DEBEN COMPRENDER QUE NO SON LOS PROPIETARIOS DE SUS HIJOS. Que sus hijos son bienes que ellos han creado, pero que ese hecho no les autoriza a una jurisdicción de propiedad sobre ellos.

La mayor parte de las restricciones a que nos sometemos en el diario vivir no suponen preceptiva ni sanción legal. Esta de la autoridad de los padres no tiene por qué tenerlas. Por ello, de ningún modo debe atribuirsenos el propósito de querer delegar en el Estado la tutela de los hijos. Somos de aquí y de ahora y escribimos aquí y ahora. Somos viajeros de Amdet y de Afe y por veintiséis años fuimos funcionarios de Enseñanza Primaria. Sabemos lo que son los organismos del Estado, corroidos por el tres y dos, por la politiquería menuda, por el compadrazgo barato. No estamos, como decía uno, ni locos, ni bo-

rrachos, ni dormidos, para confiar a la tutela del Estado y de sus organismos de gobierno la formación de nuestros hijos. Menos para proponer tal cosa como solución de carácter general.

A cambio, entendemos que la autoridad de los padres no puede transgredir, invadiéndolos, los fueros reservados al proceso de desarrollo y maduración de sus hijos. El límite a esa autoridad, variable para cada persona y para cada situación, no puede ser impuesto desde afuera. Tiene que determinarse por la propia conciencia que el padre tenga de su función de tal.

En uno de los aspectos en que los fueros reservados al hijo se invaden sin ninguna reserva es, precisamente el de la formación religiosa.

El padre cree, y tiene la convicción, la seguridad profunda, de que lo que cree es la verdad. En base a esa seguridad transfiere a su hijo, imponiéndosela, su creencia. Lo forma, lo moldea, de acuerdo a su fe. Le da un destino, un modo de vida, una concepción del mundo, que él ha adoptado para sí y se lo impone de acuerdo a las técnicas positivas de que se vale la catequización. El niño cree porque no tiene más remedio; porque lo presionan para que crea. La casuística de las preguntas y respuestas que todos aprendimos de memoria; el terror a lo sobrenatural —me acuerdo todavía: “100 años estuvo un niño en el purgatorio por no haber levantado los ojos al rezar el Padrenuestro”; “Quinientos años estuvo un padre por no haber dado protección a sus hijos”— el deslumbramiento del ritual y la ceremonia; la amenaza constante del castigo eterno, son todas formas coactivas de probada eficacia.

Cuando la catequización se cumple el padre ha logrado un triunfo: su hijo cree como él. Olvida cuánto ha sorprendido, cuánto ha hollado, cuánto ha ahogado y cuánto ha impuesto, en un ser cuya inocencia inicial lo presentó en total indefensión frente a la acción catequizadora.

Todos sabemos lo que han sido históricamente las luchas religiosas y la sangre que ha corrido entre los hombres por imponerse unos a otros un modo de entender a Dios y un sistema de creencias. Nadie puede afirmar hoy que la noche de San Bartolomé fue “para mayor gloria de Dios”, ni puede creer que las matanzas de Cholula, “donde la sangre alcanzaba a la rodilla”, fueron actos de santidad. Sin embargo en esencia, tales hechos ocurrieron bajo el signo de la imposición religiosa. Como los hay suavemente persuasivos, hay también modos brutales de transferir la fe.

El padre cree y dentro de su esfera personal él es responsable de las consecuencias actuales y futuras derivadas de su concepción reli-

giosa. Pero de ahí a que imponga a su hijo sus creencias y lo obligue a sufrir las consecuencias que resulten de las mismas, media un campo. Ese es el campo donde el padre debe limitar su propia jurisdicción.

LA VIGENCIA DE LO RELIGIOSO

Sin embargo el mundo de lo trascendente existe y no podemos eliminarlo por simple decreto. Existe, simplemente, porque está en nuestra propia condición humana. El que hizo a los hombres —podría haberlos hecho más lindos— les dio capacidades que van más allá del mundo natural que nos rodea. Les dio ámbito, dentro de su condición de humanos, más amplio que el limitado por su experiencia directa. Les dio en el tiempo, en el espacio, en el mundo de los valores, capacidad de proyección ilimitada. No nos atreveríamos a afirmar que ese mundo existe independiente de la creación humana; pero no hay ninguna dificultad en comprender que existe, ya que dentro de él, cotidiana y modestamente nos movemos.

No hay dificultades para ayudar a los niños a que entren en contacto con ese mundo e inclusive a que desentrañen muchos de sus contenidos. No las hay, —¿eh, don Terencio?— en encaminarlos a comprender que Beethoven vale más que Canaro, hasta que cobren conciencia —aunque sea nebulosa— de una jerarquía de valores. En moral, en educación de vida, en arte, eso es posible y lo afirmamos así porque con millares de niños y por decenas de años lo hemos hecho.

Pero también es posible en materia religiosa. Con centenares de niños y por una decena de años, TAMBIEN LO HICIMOS. La experiencia —que no es para contar ahora— ocurrió porque en una escuela que padeció nuestra presencia durante ese lapso sucedía el hecho excepcional de que la mitad de los niños tenía una formación religiosa —no católica— cerrada e intolerante que creaba, inclusive, situaciones de conflicto. Para resolver éstos, hicimos nuestra “experimentadita”: cosa de diez años de trabajo y una conclusión.

Si lo religioso pertenece al mundo del ser humano, si tiene su vigencia legítima en él, no vemos por qué haya que eliminarlo de la formación de los jóvenes. Entenderlo de otro modo es una estafa y además una torpeza y una cobardía. Como es igualmente torpeza y cobardía, largarlos solos, sin protección y sin ayuda, a que se “las arreglen”, en el momento del despertar ciego de los problemas y conflictos de orden sexual.

Pero en lo religioso se puede actuar sin catequizar y a la vez sin negar. Se les puede enseñar a los muchachos cómo los hombres tienen diversas ideas sobre Dios, sobre la creación, sobre el Juicio Final, so-

bre los premios y los castigos trascendentes. No hay ningún problema en explicarles cómo las religiones evolucionan a través del tiempo y cómo las distintas concepciones de Dios no son falsas ni verdaderas sino en el alma de los creyentes. No hay dificultad didáctica en hacerla, lo afirmamos porque lo hemos hecho.

Esta actitud docente, que no es prescindencia de lo religioso, abre en el muchacho las posibilidades de adentrarse en un mundo que era misterioso y esotérico. Le permite comprender muchas cosas, y si su temperamento místico lo inclina hacia la fe, le da camino abierto a sus impulsos vocacionales. Entonces el muchacho creará o no de acuerdo a su conciencia. Muy distinta actitud espiritual de la del que cree porque lo acorralan y le imponen una creencia aprovechando de su inmadurez y ahogando los primeros intentos de su sentido crítico.

UN PROBLEMA FUNDAMENTAL

La importancia que le asignamos a este aspecto de la formación de los jóvenes es fundamental.

Comprendemos que el asunto es delicado y que sólo un fino y elaborado sentido de la docencia, puede autorizar su práctica. Pero en esta área no hablamos en términos de practicidad, sino que, simplemente, dejamos una ubicación en el problema. Enseñar es un trabajo difícil porque supone mucho más que transmitir conocimientos. Para éstos hay una regla mágica que es la verdad; se enseña lo que se sabe como verdad objetiva. Pero más allá del conocimiento de las cosas está todo el proceso de formación de la personalidad en el que el niño debe ser asistido. En este plano superior es donde común y bienintencionadamente los padres se exceden. Si esta nota puede contribuir a que algunos de ellos ajusten su ubicación en la función que les corresponde como parte del mundo en que se forman sus hijos, nos daríamos por satisfechos”.

PADRES E INSTITUCIONES EDUCADORAS DE SUS HIJOS

Nadie discute la necesidad de que la educación de los niños y jóvenes debe ser el producto de un ensamblamiento perfecto de estas dos variables: Escuela-Hogar. Tan cierto se está en la teoría, tan redicho está el concepto, que cualquier habitante de otra galaxia que nos juzgue por la información que tenga sobre lo que hablamos y escribimos al respecto, nos visitaría con la absoluta seguridad de que en estas

tierras —“para mayor gloria de la educación del pueblo”— el binomio escuela-hogar juega cada uno su papel en un ajuste de “pas de deux” perfecto con el otro.

Nada más falso. Leamos la auténtica verdad escrita por Julio Castro el 18 de marzo de 1949, No. 471 de Marcha ¡hace treinta y ocho años! en nota a la que cuando escribimos este comentario: 18 de marzo de 1987, no hay que quitarle ni ponerle coma. Eso sí: autoridades, educadores, comentaristas de los medios de difusión, etc. etc., seguiremos recitando el verso del binomio escuela-hogar, sin dar un solo paso para que el acercamiento sea. Porque no es. Y porque hay una dura realidad que impide que lo sea.

Título de la nota de Julio Castro: “*Ahora que empezaron las clases*”. Extractamos de la misma el sector que más se refiere al tema de la relación Institución Educativa-Hogar. Dice Castro:

“Todos los años, por estos días, cobran actualidad las cuestiones vinculadas con la enseñanza. Grandes y chicos se encuentran frente a la reiniciación de las clases y todos, aunque sea por poco, nos sentimos más o menos pedagogos.

Para ayudar a esta pedagogía casera, no por ello menos meritória, vamos a aportar algunos elementos de juicio, tomando la cosa en una proyección más general que la perspectiva individual y doméstica, con que comúnmente, padres, hijos, profesores y alumnos, hacen sus enfoques.

De algo puede servir que contribuyamos a exaltar este interés ocasional. Interés que más que muchos otros, debía tener a padres y profesores durante todo el año en permanente preocupación.

Si un hombre caído de otra parte hiciera un registro de impresiones en estos días, no podría omitir la preocupación popular en torno a lo que ocurre en las escuelas y los liceos. Es el tema de la mesa y de la casa, el obligado de la prensa; el de la conversación intrascendente del encuentro callejero.

Que mi nene empezó la escuela; que ingresa a tal año; que cuál escuela es la mejor; que la maestra es así o asau; que ya sabe tal letra o tal número...

Pero si ese hombre cayera de otra parte dentro de un mes se sorprendería al constatar la desaparición de toda esa preocupación educacional. Aunque los alumnos sigan sus clases, y aunque a diario lleven a sus casas la vida del centro docente al que asisten.

Esto, como todo en nuestro país, vive la evolución eruptiva e inofensiva del sarampión. Ese padre que habla todo el día de su hijo y de la escuela de su hijo, que realiza movimientos en torno a problemas

escolares los primeros días de marzo, y que inclusive es capaz de patrocinar una huelga o una protesta, es el mismo que quince días después no se allega a la escuela, por desidia, ni en respuesta a una triple citación.

Es un hecho que los maestros y profesores conocen muy bien: aquí donde se habla tanto de enseñanza y donde todos estamos convencidos de que hemos creado el país más culto del mundo, no existe ni amor ni emoción popular por las instituciones de enseñanza.

El padre concurre a la escuela o al liceo si lo llaman; y no siempre de buena gana. En general, no se interesa por el proceso de formación que va cumpliendo su hijo y hasta considera un irrespeto a su tranquilidad digestión, toda inquietud o preocupación que pueda venirle de la escuela. Es más: sigue siendo tan corriente como hace cincuenta años el —“¿Y éso te enseñaron en la escuela?” o el —“¿Para qué vas a la escuela si no has aprendido éso?”.

Como si la formación de un muchacho fuera obra exclusiva de la escuela, y como si ésta tuviese la obligación de estar en todos los golpes.

IDIOSINCRASIA CRIOLLA Y ALGO MAS

Hay algo de idiosincrasia criolla. Aquí el padre no pierde de vista el registro de tiempos que han cumplido los pingos en Maroñas o en Las Piedras, y mucho menos los líos y conflictos de los clubes y la composición de los cuadros que van a jugar el domingo. Las madres atienden más a la lista de quinielas y al “chimento” del vecindario, a la crónica policial o a “la obra” que la radio eructa diaria y metódicamente. Y, claro, la gente está muy ocupada para pensar que la escuela es también su casa, porque es la casa donde su hijo se está educando y que, por consiguiente, necesita de su atención.

Hemos llegado a una conclusión, atrevida si se quiere, pero que está abonada por muchos años de experiencia: la escuela donde todo se le da al niño, va creándose obligaciones, sin generar deberes para la otra parte. Dicho de otro modo: el local, los maestros y útiles, la copa de leche, la túnica y el calzado, el pan, el almuerzo, etc. dados gratuitamente, como se hace entre nosotros, han generado una despreocupación creciente en los padres cuyos hijos se acogen a todos esos beneficios. Si todo lo hace la escuela, es lógico que ellos no hagan nada. De la posición de simple aceptación se pasa muy fácilmente a la de exigencia. Son más los padres que no dan nada a la escuela y vienen a exigir, que los que dan o vienen a ofrecer.

De esto también tiene buena culpa la propia organización escolar y

liceal. Escuela y liceo viven a puerta cerrada. La intervención que se solicita a los padres mediante las Asociaciones o Comisiones pro Fomento, se reduce a la contribución mensual. No se asignan ni objetivos, ni tareas concretas, para que se realicen como contribución efectiva al trabajo escolar. Y por eso el padre se acostumbra a ver a la escuela como una cosa ajena a su experiencia y a su vida.

Hace algún tiempo veíamos un liceo de la Capital que quiere ser otra cosa que una casa para fabricar bachilleres y con complacencia nos enterábamos de toda la labor extraescolar que allí se realizaba. Labor cultural, labor deportiva, etc. Sin embargo, ningún signo pudimos percibir que demostrase inquietudes o actividades de orden social; de relación entre el liceo y la vida del barrio; de interacción efectiva entre la muchachada y el vecindario.

Escuelas y liceos siguen siendo "templos del saber", donde aún se cree, que se sabe cuando mejor y con más precisión se repite. Donde se sigue creyendo que las fundamentales fuentes de formación están en la biblioteca, el laboratorio o el aula y donde aún no se ha logrado hacer que la vida, con sus realidades, con su lucha diaria, con el trabajo que la fundamenta, cobre la jerarquía de elemento que contribuye a hacer hombres y mujeres de los adolescentes que en tales institutos se están formando.

Así escuelas, así liceos y así, terriblemente así, facultades.

Las víctimas de esta orientación, en última instancia, son los estudiantes que, terminando con éxito sus cursos en el mejor de los casos, empiezan luego a darse de cabezadas con la realidad. Con una realidad de la que no tuvieron noticias durante todo su proceso "de formación para la vida", como proclama la pedagógica muletilla".

LA CRISIS EN SECUNDARIA

Julio Castro amasó su experiencia de educador desde el área de educación primaria, fundamentalmente. Pero era un educador integral. Su quehacer era la educación. Como problema del hombre. Le oímos muchas veces criticar duramente ese partir en trozos al muchacho que ocurre con nuestro modo de encarar esto de las ramas de estudio: primaria, secundaria, superior.

De modo que es natural su preocupación por este aspecto de nuestra educación. Allá por 1955, en el No. 779 de Marcha, bajo el título de *La llamada "Crisis de Secundaria"*, Castro quiebra su lanza con una revisión del problema que, una vez más, en la mayoría de sus facetas y ajustados datos estadísticos, tiene vigencia hoy. Dice Castro:

LA LLAMADA "CRISIS DE SECUNDARIA"

Secundaria sufre las consecuencias de su crecimiento en el orden material —locales, recursos, profesores, mobiliarios, menaje, etc.; pero el aspecto más importante de su crisis, si es que así puede llamársele, está en la confusión que existe con respecto a la finalidad que debe llenar. Antes todo era claro y congruente. Ahora otras necesidades han cambiado las cosas, y éstas exigen nuevos ajustes.

Es cierto que Secundaria crece. Y lo hace en dos sentidos: por un lado aumenta la población en cada liceo; por otro, año a año se crean liceos nuevos, llegando ya a algo más de cincuenta los existentes.

Para satisfacer las necesidades del crecimiento constante los liceos han recurrido al funcionamiento en dos, tres y hasta cuatro turnos; han aumentado su capacidad mediante anexos y en última instancia, para no dejar a los muchachos sin clases, los han hacinado en grupos numerosos, forzando la capacidad siempre limitada de los locales.

Por otro lado, como decíamos, se fundan todos los años nuevos liceos. A principios de siglo la enseñanza secundaria radicaba sólo en la Capital; pero en la segunda década se fundó uno en cada capital de departamento. Después se extendieron a otras ciudades y se establecieron en barrios de Montevideo. Hoy no hay pueblo de dos o tres mil habitantes que no tenga su liceo. Libertad, La Charqueada, San Gregorio tienen también los suyos.

A la vez, los liceos habilitados, fundados y mantenidos por particulares han crecido igualmente. Salvo dos o tres, los demás pertenecen a congregaciones religiosas o a colonias extranjeras. Unos y otros entre los últimos cumplen, a la vez de su función específica de enseñar, la de mantener la cohesión ideológica de los grupos —religiosos o nacionales— que los sostienen.

EL LICEO ¿DEBE SER PARA TODOS?

Esta extensión en los hechos va demostrando que la enseñanza secundaria tiende a generalizarse, a hacerse para todos. A los hechos además corresponde una posición doctrinaria: la que aspira a que el liceo no solamente sea gratuito, sino también obligatorio. Para quienes piensan así el ciclo escolar no terminaría sino hasta finalizar el cuarto año liceal. Todos los jóvenes, además, deberían cumplirlo integralmente.

Tradicionalmente, sin embargo, la enseñanza secundaria fue una institución restringida. Se la consideraba como la preparación para el ingreso a la Universidad y por consiguiente era cursada sólo por aquellos a quienes la vocación propia o la decisión familiar les asignaba el

camino de las aulas universitarias. El niño iba al liceo y los padres ya decían con orgullo: "Está estudiando para doctor".

El hijo de doctor no podía ser menos que su padre; el de la familia que, sin título ni abolengo, aspiraba a subir un punto en la escala social, tenía, para conseguirlo, la conquista de un título profesional; el inmigrante sin tradición familiar pero con dinero, estaba en las mismas condiciones. La enseñanza secundaria fue selectiva. Los mejores, socialmente; tal vez también los más capaces, eran los destinados a ella.

Para un destino universitario imbuido de saber académico, se preparaba a los jóvenes iniciándolos en ese tipo de saber. Para una sociedad selecta, se restringía el número en base a la calidad. El sistema era lógico, congruente. Respondía a fines claros y precisos. Si "profesional" no debía ser cualquiera, tampoco cualquiera podía ingresar a secundaria.

Pero el país fue cambiando con el tiempo. Las facultades se abrieron a todos y una clase media ávida de mejor destino invadió los centros de enseñanza. Los movimientos de Reforma Universitaria que tanta resonancia tuvieron en el primer cuarto de siglo, fueron el efecto de esa irrupción.

Como consecuencia la enseñanza secundaria se fue extendiendo y desbordó el fin tradicional de preparar para la Universidad. En su valor intrínseco dejó de ser un tránsito para tomar jerarquía de entidad propia; en sus proyecciones sociales perdió el carácter selectivo que la inspiraba para convertirse en una institución popular.

Otra consecuencia de esa transformación: el liceo de antes estaba más vinculado a la Universidad que a la escuela porque se definía por sus fines. Ahora se vincula más a la escuela que a la Universidad porque se define por su propia naturaleza. El joven liceal antes era un proyecto —un proyecto de doctor— ahora es, simplemente, un joven.

LA INCONGRUENCIA ACTUAL

El andar del tiempo, la evolución que ha sufrido el país, las nuevas exigencias en materia de educación, han ido afirmando en los hechos y en la teoría la extensión de la enseñanza secundaria como proceso de educación popular. Hoy nadie pone en duda la necesidad de que un niño vaya a la escuela; pocos discuten la conveniencia por lo menos de que un jovencito vaya al liceo. Hay la necesidad de dar más preparación en la compleja vida moderna que la que da la escuela. El liceo se convierte así EN LA CONTINUACION DEL CICLO ESCOLAR.

Todo andaría bien si la transformación hubiera sido integral. Pero desgraciadamente no fue así. La enseñanza secundaria dejó de ser

preparación necesaria para la Universidad y se ha ido convirtiendo en escuela para todos; dejó de pertenecer a la clase selecta para hacerse popular: cambió la vieja limitación por una irrestricta amplitud, y sin embargo, sustancialmente sus métodos y programas, su estilo de vida, sus técnicas docentes, siguen siendo las de antes: académicas, verbalistas, librescas, "textiles".

Aparecen así incongruencias evidentes:

—Si la enseñanza debe ser para todos, no es posible que se ajuste al molde de un ingreso a la Universidad, porque en ésta sigue un mínimo porcentaje.

—Si la enseñanza debe ser para todos, no es posible que el saber se adquiera por la vía exclusiva del libro o de la versión oral; ni que alcance solamente a lo intelectual; ni sea ascética de la realidad que rodea y condiciona la vida de los muchachos; ni sea, mucho menos, "desinteresada".

—Si la enseñanza es para todos debe preparar para la vida. Y la vida, por cierto, exige algo más que la familiaridad con un texto, la atención a un profesor o la lectura de un libro.

—Tampoco puede ser selectiva; ni exclusivamente destinada a los más capaces. Si es para todos, la selección debe venir después.

Creemos que la enseñanza secundaria debe ser sometida a revisión. Han cambiado sus fines y su misión social; no así sus métodos y técnicas y programas. Se ha creado un desequilibrio en la secuencia lógica de su función. Hay que coordinarla y articularla en acuerdo con los nuevos tiempos. Gente capaz y con comprensión del problema sobra entre su profesorado. Sólo falta poner mano a la obra —ya algunos la han iniciado— con visión de conjunto.

Para que esa revisión sea posible hay que elegir inicialmente entre dos caminos: o volver al pasado, a preparar para la Universidad; o buscar soluciones a una enseñanza secundaria para todos. Si se adoptara la primera posición la organización de Secundaria actual sin grandes modificaciones, puede servir. Si se toma el camino de la segunda, será necesaria una revisión de fondo. Entonces sería el momento de estudiar SI ES A LOS LICEOS O A OTRAS INSTITUCIONES POST-ESCOLARES a las que corresponde la tarea de la educación secundaria para todos. Por nuestra parte creemos que la enseñanza post-escolar DEBE SER GENERAL, PERO NO UNIFORME y que si son los liceos los encargados de impartirla, deberán sufrir profundas modificaciones en su estructura y organización".

Al capítulo siguiente de este análisis sobre nuestra enseñanza secundaria, Castro lo titula "Ilusiones y realidades". En él encara el aspecto estadístico del problema ante el fenómeno de la deserción escolar. Las cifras, obviamente, son las de aquel momento, pero el hecho es que actualmente sigue ocurriendo casi lo mismo; aun cuando no podamos documentarlo con la fuerza de las cifras totales del país sino con la muestra obtenida en el departamento de Maldonado — lugar en que estamos haciendo este trabajo— muestra que puede ser elocuente ya que Maldonado también es Uruguay. Acusan tales números que ni el liceo es para todos ni la escuela es para todos. Y veámoslo tomando valores a 1987, ahora mismo:

Enseñanza Primaria:

Alumnos inscriptos en 1o. en 1981	: 1806
Alumnos inscriptos en 2o. en 1982	: 1621
Alumnos inscriptos en 3o. en 1983	: 1593
Alumnos inscriptos en 4o. en 1984	: 1592
Alumnos inscriptos en 5o. en 1985	: 1546
Alumnos inscriptos en 6o. en 1986	: 1413

Enseñanza Secundaria

Alumnos inscriptos en 1er. año en 1987: 813

Se puede comprobar una marcada deserción. Para el último lapso de 6 años de un 22% entre 1o. y 6o. de Primaria y de un 45% si consideramos los inscriptos en 1o. escolar en 1981 (1806) y en 1o. liceal en 1987 (813). Un dato más para este año de 1987:

Alumnos inscriptos en los liceos del Dpto.:

En 1o.	: 1.177
En 2o.	: 1.254
En 3o.	: 1.034
En 4o.	: 927
En 5o.	: 877
En 6o.	: 517

Los alumnos de 4o. son el 78% de los de 1o. y los alumnos de 6o. el 43% de los de 1o.

Vale decir que en el aspecto del aprovechamiento de la educación pública y del cumplimiento de la obligatoriedad escolar seguimos sin resolver los problemas. Es verdad que las cifras de deserción no son las mismas de cuando Julio Castro escribió su nota, pero la verdad es que, actualmente, 22 de cada 100 uruguayos entran al mercado de trabajo con menos de 6 años de escuela. La obligatoriedad escolar no se cumple; el derecho a la educación es un derecho no ejercido cabalmente por nuestro pueblo y, si mantener a un hombre en estado de ignorancia es un crimen, como decía Varela, es indudable que en este país muchos culpables de tal crimen andan sueltos. La guerra en que se empeñó Julio Castro sigue exigiendo armas y soldados.

LA SENSIBILIDAD HUMANA Y LA SOCIOLOGIA MILITANTE DE JULIO CASTRO

Ese educador, sociólogo, hermano fraterno del hombre y contador cálido de sus peripecias, sus protestas y sus esperanzas que fue Julio Castro, sacó a luz para conocimiento del pueblo nuestro que se informaba de muchos sucesos nacionales solo a través de MARCHA, la brutal realidad de los marginados de nuestros campos. La hoja de Julio de cada viernes fue en ese tema el tratado de sociología que llegaba a todo nivel cultural y que "entraba" sin mucho diccionario y sin mucho antecedente académico del lector. Secreto del saber hablar al hombre desde el hombre.

Castro empezó por ir a los rancheríos, por convivir con sus pobladores, por tenderles una mano ayudadora de igual a igual. Llevó con él a los jóvenes estudiantes de magisterio, inclusive de medicina, en las recordadas Misiones Pedagógicas, para hacerles sentir de cerca los problemas y sensibilizar al futuro educador rural frente al drama de la familia marginada, habitante del rancherío pura miseria, pegado a los lindes de la estancia en la que es mucho más complicación la muerte de un toro que la muerte de un hombre.

Y terminamos este andar de la mano de Julio, reproduciendo una de sus notas sobre las Misiones Pedagógicas. En ellas se evidencian su sensibilidad humana, su sentido de la realidad, su claridad para jerarquizar los problemas, su multifacética personalidad, su virtud de poner a pensar a la gente tras la lectura de sus artículos, su aporte a enseñarnos un Uruguay "tal cual es". La nota que damos a continuación es una de las varias que publicó, calzadas con sus invariables J.C. finales, luego de la Misión Pedagógica a Pueblo Fernández, rancherío de frontera. Su sola re-lectura nos pondrá, sin duda, a re-pen-

sar a Julio Castro. Como ocurriera con la muerte de un personaje de la historia de Francia, ante el vacío que dejó Julio Castro cabe decir lo que un político galo dijera en la instancia que recordamos:

—Esta muerte es peor que un crimen: es un enorme error.

GENTE QUE SUFRE HAMBRE Y FRÍO

“Aún abusando de la paciencia de los lectores, continuamos los datos recogidos en la Misión de Pueblo Fernández. Lo hacemos con toda intención. Es necesario “escorchar” hasta lo inaguantable para —aunque sea por cansancio— conmover la apatía general que hay en la ciudad para apreciar y sentir los problemas de la campaña.

Aquí se recoge la impresión de que a nadie le interesa nada el sufrimiento de sus semejantes. En estos días tan fríos, el saco de piel o el sobretodo de paño inglés —legítimo o de imitación— parecería que aíslan la sensibilidad de las gentes y les impide recordar que otros sufren frío y hambre.

Y esos otros, hay que recordarlo también, son nuestros compatriotas y nuestros hermanos. Seríamos nosotros mismos, si hubiéramos tenido la desgracia de nacer y crecer en un rancharío. Porque lo que de ellos nos diferencia, es, simplemente, una casualidad. Ellos serían como nosotros si hubieran nacido aquí. Nosotros seríamos como ellos si hubiéramos nacido allá.

Y sin embargo, los apartamos de nuestro mundo, como algo que molesta y enturbia la vida.

Hasta aquí llega el egoísmo de los más, complicado con el silencio de los menos.

LA VIVIENDA

Alguna foto hemos publicado. La habitación en Pueblo Fernández es generalmente el rancho. Hay también casillas de lata o de zinc. Me sorprendió que se viese mucho zinc en techos y paredes, e indagué sobre su origen. Nadie me supo dar razón, porque parece que proviene de hace muchos años y la gente se ha olvidado de por qué vino.

Los ranchos —que alcanzan al 78 por ciento de las viviendas— tienen por lo general dos piezas: una, “la sala”; la otra, el dormitorio. En la sala no hay nada o uno o dos bancos largos para que se sienten las visitas. En el dormitorio lo corriente es ver una o dos camas con bolsas, cueros o jergones como colchón. Hay una ausencia total de mobiliario y generalmente hay dos o tres habitantes para cada cama.

La cocina es una pequeña habitación vecina al rancho, unas veces; y otras, un fogón hecho afuera en el suelo. Comúnmente este fogón se resguarda del viento con tres pequeñas paredes de un metro de alto, hechas de rama, paja o chilcas, y al descubierto. A pesar del frío intenso de aquellos días, no vimos fuego adentro en ningún rancho. Por lo visto prefieren el frío al humo de matajo o chilca verde, que es la leña corriente.

Los ranchos son de "fajina" en su mayoría. Cuatro horcones de madera de monte, uno en cada esquina, son la base de la construcción. Luego las paredes son de ramas paradas, apretadas con varas transversales. Todo embarrado por fuera con barro y "liga". Las puertas —medida corriente 1.50 x 0.50— son de tablas de cajón. Las ventanas —0.30 x 0.30 corrientemente— no son frecuentes y también son de tablas. El piso es de tierra y el techo de zinc, de latas o de paja.

Hay también algunos ranchos bastante prolijos. Pero son poco frecuentes. El tipo común de rancho es el que hemos descripto.

Los muchachos del equipo de estadística, sobre las fichas de los ranchos censados, lograron establecer los siguientes porcentajes:

MATERIALES: Lata y barro: 40 por ciento. Otros materiales: 5%, Lata: 15%, Madera y lata, 10%. Otros materiales: 5%.

ABERTURAS (PUERTAS). Ranchos con una puerta: 10%; Con 2 puertas, 60%. Con 3 puertas, 15%. Con 4: 10%. Con más de 4: 5%.

ABERTURAS (VENTANAS). Sin ventanas: 15%. Con una ventana: 40%. Con dos: 30%. Con 3: 15%.

NUMERO DE PIEZAS. Ranchos de una pieza: 13%. De dos piezas: 67%. De 3 piezas, 16%. De 4: 4%.

NUMERO DE HABITANTES POR RANCHO: Siete (promedio).

PLANTIOS: Con huerta familiar: 34%. Con chacra, 6%. Sin nada: 60%.

EL MENAJE

Más aún que la habitación sorprende el menaje. Salvo alguna olla, algún tacho, alguna caldera, algún elemental utensilio de cocina, no hay nada. No se vé nada de lo que es corriente en nuestras cocinas; como en los dormitorios no se ve tampoco ropa. Hay —ya lo había visto yo en Caraguatá— una escasez, para ellos fundamental, de baldes. Como la nafta y el kerosene vienen ahora en tanques, el antiguo balde de 18 litros ha desaparecido. De modo que el recipiente para traer el agua al rancho, o el que se necesita para cocinar donde no hay olla, es todo un problema. Un problema insoluble que determina la escasez de agua, por abundante que sea ésta en el arroyo.

Cuando terminamos de pintar la escuela, lo que con más codicia

se nos pidió fueron los baldecitos de la pintura. Tuvimos la impresión de que a los pocos que pudimos satisfacer les resolvimos una situación difícil. Por lo menos, así lo demostraba su alegría.

LA ROPA

La gente viste andrajos. El "bichicome" que aquí vemos por excepción es allí un tipo corriente. Esto no aparece tanto en el almacén o en la escuela —adónde los que tenían para cambiarse, venían vestidos con ropas más o menos decentes—; pero en los ranchos la ropa es realmente miserable.

Se ve también que los más castigados por la miseria en lo que a ropas se refiere, son los niños. Al día siguiente de llegar, cuando hicimos la primera fiesta, yo NO VI NINGUN NIÑO CON CALZADO. Y eso que hacía un frío intenso. Además los niños visten peor y andan más desabrigados que los mayores.

La miseria en este aspecto nos obligó a empezar a distribuir ropas de inmediato, sin esperar a obtener los datos que se hubieran necesitado para hacer la distribución más equitativa. Prácticamente la carpa de la ropería vivía en un permanente asalto. Como se llevaba un registro de nombres, la gente se los cambiaba para que les dieran dos veces y hacían toda suerte de trampas para obtener mayor beneficio.

Se ve que "el reparto" —la desdichada institución del reparto— allí, como en todas partes, ha dado su fruto. La gente pide sin pisca de dignidad, sin pudor. Y era lamentable ver personas que en todos sus actos eran correctísimos y que allí en la carpa de la ropería perdían la línea de un modo lamentable. La cosa llega a tales extremos que dos funcionarios del Estado, que ganan cualquiera de ellos más de cien pesos, vinieron a pedirme que los tuviéramos en cuenta en la distribución de ropas. uno pidió ropa para un niño y otro una frazada. Y por cierto que ninguno de los dos tuvo ninguna cortedad al hacer el pedido.

Con los repartos —ayudas de invierno o "actos benéficos"— se completa la corrupción de aquellas pobres gentes. Por una frazada, por un par de alpargatas, o un saco usado, que en definitiva nada remedia, se pierde hasta la dignidad de ser pobre.

Sin embargo el mismo día que regresamos, aparecía en la primera plana de un diario la foto de la Comisión de una escuela pública de Montevideo, presidiendo el ACTO PUBLICO de un reparto de ropas hecho en beneficio de los alumnos. Se habría puesto, por lo visto, tanto cuidado en el beneficio como en la ostentación del mismo.

EL ANALFABETISMO

En Pueblo Fernández hace muchos años hay escuela. Y por cierto que a la maestra que más tiempo estuvo allí se le recuerda con profundo cariño. Sin embargo, el censo de alfabetismo que realizamos dio resultados sorprendentes. De los hombres, el 90% no saben leer ni escribir, y de las mujeres, están en las mismas condiciones el 78%.

Actualmente van a la escuela el 60% de los niños y no concurren, aún en edad escolar, el 40%. En la escuela hay tres maestras: una directora y dos ayudantes.

Este porcentaje de analfabetos plantea el viejo problema de la relatividad de la eficacia de la escuela rural. Los niños hacen los cursos de un modo irregular e incompleto. En su mayoría, aprenden rudimentos de instrucción primaria que luego el medio y la vida posterior les hacen olvidar.

De ese 90% de analfabetos muchos fueron a la escuela y aprendieron a leer y escribir. Ahora la escuela no les ha dejado nada. Lo único que habían aprendido en ella lo olvidaron.

Es difícil hacerlo entender, inclusive a muchos maestros. Pero no hay otro remedio que repetirlo una y mil veces: Para muchas gentes, aprender a leer y escribir es casi un lujo. Es, por lo menos, una necesidad que debe venir después que ya estén satisfechas otras más urgentes y primarias.

Hemos hecho del analfabetismo un problema nacional. Y está bien, porque es conveniente que todo el mundo sepa leer y escribir. Pero antes de hacer del analfabetismo un problema nacional, debimos hacerlo del hambre, la higiene, la sanidad, etc., de esos analfabetos.

Los que magnificamos así el problema del analfabetismo, es porque ya tenemos satisfechas —para nosotros— esas necesidades más urgentes y primarias.

En Pueblo Fernández, por ejemplo, antes de empezar a leer y escribir hay que empezar por elevar la gente a un mínimo de nivel de vida. Desde el rancho hasta la cama, la ropa, los piojos o la mugre, o la comida, constituyen cualquiera de ellos un problema más importante que el de la sapiencia o la ignorancia; que el de saber o no leer y escribir.

Y mientras la escuela rural mantenga el espíritu y los medios adecuados para encarar así su misión en los pueblo-Fernández del país que ya suman centenares, los resultados de la enseñanza rural serán más o menos los mismos.

Tanta pavada se ha dicho y se ha hecho en materia de enseñanza

rural y tantas otras —desgraciadamente— se harán, que va este botón para muestra.

Pueblo Fernández es un típico ranchario de frontera, con todos los problemas comunes a los pueblitos fronterizos. Pues bien, durante treinta o cuarenta años se viene repitiendo que el problema de las “escuelas de frontera” es el lenguaje. Hay que contrarrestar la influencia y la infiltración del portugués —se ha repetido hasta el cansancio— oponiéndole una sana preocupación por depurar el castellano.

Y el problema es otro. Lo decimos nosotros, que llevamos ya una vida dedicada a la enseñanza primaria. Hay hambre, suciedad, abandono, promiscuidad, enfermedades. Hay que atacar todo eso. Y mientras eso no se combata, que sigan hablando la jeringonza que hablan. Se entienden y eso basta. Después que se corrijan, o, por lo menos, se ataquen los problemas de carácter económico, social y sanitario, vendrán las preocupaciones de orden cultural.

Nadie graduó mejor la urgencia de los problemas que aquel niño que entre el cine y los títeres, prefirió la polenta.

DOS FICHAS MAS:

Ficha No. 18

Como en el número anterior, damos otras fichas tomadas al azar. Padre: 49 años. ¿Sabe leer? Si. ¿Sabe escribir?: si. ¿Trabaja?: si. ¿Gana?: \$1.00 por día. Clase de trabajo: jornalero. Madre: 30 años. ¿Sabe leer?: si. ¿Sabe escribir?: si. ¿Trabaja?: no. Unión: ilegal. Tiempo: no saben. Hijos: 4. Edad de los hijos: 4, 6, 8 y 12 años. Habitación: Rancho. Metraje: 4 x 2½. Piezas: 2. Material: barro y paja. No tiene plantío ni terreno.

Obs.: cocina aparte de 1.50 x 1.60 de altura.

Otros datos: Hay sólo dos camas (para 6 personas) y una bolsa con yuyos. La cocina es de paredes de chilca y el fogón es en el suelo. El marido trabaja sólo en épocas de safra.

Ficha No. 5

Padre: 47 años. ¿Sabe leer?: no. ¿Sabe escribir?: no. ¿Trabaja?: si. ¿Gana?: \$1.20 por día. Clase de trabajo: jornalero. Madre: 37 años. ¿Sabe leer?: no. ¿Sabe escribir?: no. Trabaja: si. ¿Clase de trabajo?: lavado y acarreo de leña. ¿Gana?: 0.50. Unión: legal. Tiempo: 13 años. Hijos: 7. En edad escolar: cuatro. Edad de los hijos: 5 meses, 2, 4, 7, 8, 9 y 11 años.

Habitación: rancho. Metraje total: 2½ x 5. No. de piezas: 2. Material: Paja y barro. Plantío: no. Terreno: no.

Condición: agregado. No. de personas que viven en el rancho: 9. Observ.: No planta por las características del terreno. Med. de las puertas: 1.50 x 0.50 y 1.50 x 0.40. Una ventana de 0.30 x 0.30. Otros datos: Hay sólo una cama de dos plazas y un jergón. De las dos piezas una es la sala.

La mujer trabaja 5 o 6 días al mes. Tuvo antes otra mujer en concubinato y dice ser padre de otros 13 hijos.

* * *

En el próximo número daremos noticia del estado sanitario del pueblito. El estudiante de medicina Miguel Angel Rodríguez, que acompañaba la misión, obtuvo datos de gran interés que daremos a conocer. Adelantamos que en este aspecto de la sanidad las cosas andan más o menos como en los otros aspectos que ya hemos visto.

J.C."

"("Marcha", 15/8/1947, No. 392).

Maldonado, mayo de 1987

VIEJA Y NUEVA EDUCACION "EL BANCO FIJO Y LA MESA COLECTIVA"

Yolanda Vallarino

Encontramos de esta publicación, que presenta conceptos pedagógicos en pleno vigor, dos ediciones: una, realizada en 1941, por decisión de un grupo de docentes que quiso hacer conocer la obra, desestimada en el concurso a que Julio Castro la presentara, y otra en 1966, por iniciativa del Instituto Cooperativo de Educación Rural.

Los jóvenes tal vez encontrarán la segunda en las bibliotecas Nacional y Pedagógica, y un folleto editado por la última, con motivo de un homenaje realizado al querido compañero por su desaparición alejosa.

Comienza su obra señalando, a modo de prólogo, que no la orientará sólo *"haciendo un estudio comparativo de dos tipos de mobiliario escolar"*.

"Si el banco representa, como dice Dewey, el elemento símbolo de la pedagogía tradicional, la mesa colectiva puede representar, del mismo modo, las tendencias generales de la nueva educación". *"Los fundamentos de la discusión se encuentran en esos dos conceptos distintos"*.

Y añade: *"Cada época influye en la educación y, precisamente la razón del tema está en un desequilibrio entre la época actual y algunas supervivencias de tiempos ya idos"*.

Y, en la primera parte, en la que establece relaciones entre la pedagogía y la época histórica, concluye: *"La preocupación científica en pedagogía, ha surgido como consecuencia del progreso de las ciencias, especialmente las naturales. La aparición de leyes y de métodos basados en ellas, es sin duda uno de los signos que indica el advenimiento de tiempos nuevos"*.

Señala la limitación a que deben reducirse las expresiones "tradicional" y "nuevo", lo que resultaría aclarado con un estudio amplio de la evolución que han sufrido, a través de los tiempos, los problemas pedagógicos.

Y, a continuación, expone los conceptos pedagógicos fundamentales de los comienzos del siglo XIX.

Destaca en el gran pedagogo suizo Pestalozzi, la influencia del naturalismo de Rousseau y cómo fundamenta su pedagogía en una psicología intuitiva. La educación se basa en el desenvolvimiento del niño, estimulado por el trabajo manual útil.

“Dos elementos son fundamentales en su obra: la creación de un método mediante el ensayo y la práctica directa; el llamado que constituyó su vida, dirigido al mundo entero, exigiendo preocupación por los niños de todas las clases sociales” (pág. 17).

Y más adelante, pág. 18, expresa:

“Ni las intuiciones geniales de Rousseau, ni los sistemas esbozados por Pestalozzi habían logrado la organicidad necesaria. Ella llegó con Herbart. Este busca crear una ciencia de la educación, en una posición opuesta a la orientación creativa, romántica, de Rousseau y Pestalozzi. El nació en Prusia pero trabajó cierto tiempo en Suiza y conoció las realizaciones de Pestalozzi.

Su posición es más racional que científica”.

Las cosas reales no pueden ser conocidas directamente, sino por representaciones. Así *“el espíritu se da a la conciencia por representaciones, siendo en su esencia inasequible”.*

El alma, en su origen es una tabla rasa, sin ideas innatas ni representaciones. La actividad psíquica se realiza mediante las *representaciones* que forma con los datos que llegan del mundo exterior y las *apercepciones* que son representaciones que han quedado en el umbral de la conciencia, que se refuerzan con las nuevas solicitudes que penetran a la misma.

Se forma una red de *asociaciones* de la que surgen el juicio, el razonamiento, el deseo, la atención, etc. *“Estos son los fenómenos que tienen expresión como manifestaciones de nuestro espíritu”.* *“El niño no tiene interés, sólo representaciones”.* *“De ahí la importancia del maestro y del método”.* *“Los niños en la escuela deben permanecer sentados, en silencio, escuchando al profesor”* (Notas extraídas de las páginas 20 y 21).

Es la *“pedagogía del banco fijo”*; la pasividad del alumno y la actividad del maestro. *“En 1941, a 155 años de la “Pedagogía General” derivada del fin de la educación” de Herbart, aún se mandan fabricar”* (Pág. 23).

Pero la *“Pedagogía Tradicional”* declina, a pesar de la persistencia de la sistematización de Herbart.

“Un discípulo de Pestalozzi, Froebel, fundó un Jardín de infantes y, como su maestro, partía del principio de que en el niño hay una capa-

ciudad de creación y desenvolvimiento que le permite educarse por la actividad.

El juego apareció por primera vez como elemento positivo y aprovechable para la enseñanza”.

“Otras influencias que contribuyeron a modificar el pensamiento herbartiano fueron la expansión de la ciencia y posteriormente, las preocupaciones de orden social”.

“En el último cuarto del siglo XIX se impuso el concepto de la cultura popular. Las escuelas se oficializaron y el Estado comenzó a tomar, poco a poco, a su cargo las obligaciones de la enseñanza” (Notas de las págs. 25 y 26).

Entra a considerar la evolución del proceso educativo en Uruguay, señalando la importancia de José Pedro Varela en los dos períodos en que puede considerarse su obra: desde 1868 a 1876, cuando la labor es de carácter privado, y otro desde esa fecha hasta bastante entrada la década siguiente.

“La introducción a la ciencia de la educación se inició con la primera conferencia de Varela en setiembre de 1868”. De allí surge la formación de la “Sociedad de Amigos de la Educación Popular” y más tarde, la aparición de experiencias y trabajos sobre la materia.

Con el triunfo de la Reforma aparecen bien diferenciados ya, dos tipos de criterios pedagógicos: el práctico y el científico. *“Varela respondía al espíritu americano, donde las ideas de Spencer ya habían hecho escuela y el pragmatismo apuntaba. El Dr. Francisco Berra era racionalista puro del tipo alemán. La influencia del pensamiento de Herbart, fue notable”.* (Notas de las Págs. 30 y 31).

Con referencia a Varela expresa Julio Castro: *“Las ideas sobre educación fueron claras y concretas. Incidieron fundamentalmente en la propaganda: exaltación de los fines de la educación, difusión de ésta a todas las clases sociales, afirmación de la democracia en la cultura popular, laicismo y antidogmatismo, etc.”*

Considera Castro la pedagogía vareliana, sobre todo, en lo que refiere a la orientación de los procedimientos de aprendizaje porque lo exige el tema. Así destaca de “La educación del pueblo”, Cap. XXVII, algunas referencias de la temática de enseñanza:

1. Obtener la atención fija y activa del discípulo.
 2. Su constante interés hacia el conocimiento que se ha de adquirir.
 3. Las aptitudes de edad y de adquisiciones previas para recibir el conocimiento.
 4. El arreglo lógico de los pasos sucesivos.
- El papel del maestro sigue siendo preponderante.

“Pero Varela no solamente había tenido una visión y escrito libros. Había formado maestros y creado inquietudes” (Notas de pág. 36).

Agregamos: desde su cargo de Director de Instrucción Primaria e Inspector Nacional, había multiplicado las escuelas y llevado a cabo parte de las ideas de administración escolar contenidas en su libro *“La legislación escolar”*, donde examina, con visión totalizadora, la situación económico-social del país y sus causas. Toda la última parte de sus realizaciones bajo la dictadura de Latorre, sin perder su dignidad ni su empuje.

Los continuadores de la obra de Varela, los “empiristas”, según la expresión del profesor de Pedagogía que fue el Dr. Francisco Berra, llevaron adelante el impulso educacional de aquél y fueron logrando la identidad uruguaya en los nuevos tiempos, allí donde hubo escuelas para formar los ciudadanos.

La obra del Dr. Berra, *“Apuntes para un curso de Pedagogía”*, fue motivo de interesantes controversias en *“La Sociedad de Amigos de la Educación Popular”*, pero fue el texto de estudio hasta los primeros años del siglo XX.

Su teoría puede comprenderse en esta transcripción que realiza Julio Castro en las páginas 40 y 41 de su libro: *“La teoría de la enseñanza según la concibo, forma un sistema perfecto de ideas. Examinando las necesidades del hombre, se llega al conocimiento de las condiciones personales indispensables para satisfacerlas, como la moralidad de las costumbres, el poder de la mente y los conocimientos, que constituyen el fin de la enseñanza. Examinado el sujeto del estudio se descubren sus fuerzas y las leyes según las cuales éstas se desarrollan, se educan y adquieren el conocimiento de las cosas. Relacionando los principios fundamentales de la enseñanza, y aplicando estos principios a cada estado de la persona y a cada materia de estudio, se deducen las leyes prácticas que rigen la conducta del maestro en cada una de las situaciones posibles. Subir de la observación de los hechos a los principios, y descender gradualmente de éstos a las leyes de aplicación: tales son, en dos palabras, el sistema y el método propios del maestro”*.

Preconizó una pedagogía intelectualista, según la cual *“el niño era un ciego conducido por un lazarillo”*. Es el alumno quien ha de observar las leyes pedagógicas, tanto si se instruye como si se educa.

“Leyes que no pueden ser contrariadas y que el maestro hará cumplir con una disciplina escolar rígida y autoritaria.

Esto perauró y sus consecuencias se expresan en los horarios fraccionados; los bancos fijos, las filas y el orden estricto, riguroso, en la

conducta escolar.

Durante 20 años el sistema de Berra se desarrollaba en las cátedras de Pedagogía; penetró en los Institutos normales, para señoritas, fundado en 1882 y para varones, en 1892, pero sufrió la acción demoleadora de la crítica.

Las palabras de Varela, en un diálogo con el doctor Carlos María de Pena, nos sitúan en una postura inteligente y adecuada a la época: «No se entenderán ustedes si se ponen a discutir doctrina pedagógica. Es lo que está pasando con nuestro amigo, el Dr. Berra, empeñado en hacer filosofía pedagógica. Si no es eso lo que más necesitamos, hagamos práctica escolar»" (Julio Castro, Pág. 51).

La crítica de fondo la realizó el Dr. Carlos Vaz Ferreira, miembro de la Dirección General de Instrucción Primaria en la publicación de "Anales", que se inició en 1903. Demostró los excesos en que había incurrido Berra al superponer la psicología a la pedagogía, demostró también la inestabilidad de la segunda, pasando la primera por un amplio proceso de revisión. Probó que el trabajo escolar sometido a las leyes de Berra, era forzado y necesariamente tortuoso.

Pero a pesar de las publicaciones nacionales, los congresos y las conferencias, *"la escuela, en casi todo el primer cuarto del siglo XX, no perdió sus viejas características de verbalismo intelectual"*.

"Las soluciones nuevas se estaban gestando, desde principios de siglo, en el exterior". (Notas págs. 53 y 54).

Creemos necesario transcribir las ideas básicas acerca del banco fijo como símbolo de la pedagogía tradicional: *"El estilo de vida que se realiza en la escuela, no es otra cosa que la resultante de un criterio pedagógico general. Hasta las prácticas más corrientes y los elementos materiales tienen un fondo doctrinario que es necesario desentrañar. La disciplina de la inmovilidad no nació por un concepto militar del orden; tiene, como el actual criterio de la disciplina escolar, su fundamentación doctrinaria. Desentrañando el proceso se ve bien claro que la disciplina tradicional respondió a algo: que no era otra cosa que un elemento, parte de una concepción más amplia. Consecuencia del mismo sistema fue la creación de los bancos, tal como se han usado en el país por más de 50 años.*

Y si, adelantándonos, creemos que la mesa colectiva debe sustituir al banco fijo, es porque entendemos que ese poder de sustitución reside en cuestiones mucho más hondas que el simple cambio de mobiliario. Este ha resultado ser en la escuela un símbolo y una consecuencia. Símbolo porque comprende en sí elementos que configuran una manera de interpretar al niño; consecuencia, porque es un fruto material de esta forma de interpretación.

Todo esto se comprende claro, si se observan las consecuencias que tuvo el pensamiento pedagógico tradicional en la formación de su mobiliario, especialmente en el banco.

La disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio; se adaptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin. Pero como además, la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades exclusivamente intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud. Por otra parte, una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo: ni trabajos en grupo, ni realizaciones que no surgieran del esfuerzo propio y personal. Esto tuvo a su vez, como consecuencia el ideal del aislamiento. El niño, además de estar callado y quieto, debía estar solo.

Toda realización mutua se consideró o una cooperación ilícita, o una fuente de perturbación y anarquía. Los niños —40 o 50 en una clase— debían estar solos, cada cual por su lado.

A ese criterio —todo se enlaza— respondieron los premios de estímulo, los “puntos”, las competencias del mayor rendimiento personal, la “posición de clase”, el sentido de dosificación cuantitativa de la enseñanza de los programas y del contralor de la misma.

Son formas todas de aislamiento; y cuando en la escuela se disponen los bancos como en el tranvía, se busca la misma finalidad. ¡Cuántos maestros, —los partidarios de los bancos unipersonales— quisieran que sus alumnos se comportaran en la clase como los desconocidos del tranvía, o en el cine, es decir, atendiendo exclusivamente a lo suyo, o exclusivamente a la lección verbalista que les ofrece el maestro!

Un individualismo exacerbado presidía el espíritu de la escuela. Como el hombre realizaba en el exterior la lucha por la vida, el niño, en la escuela, vivía también en un clima de lucha por su superación, frente a los demás.

En el año 1887, buscando mejorar la situación del escolar, basándose en las correlaciones necesarias para que permanezca sentado varias horas, sin perjudicar su sistema óseo, se ideó por el Inspector Nacional Jacobo Varela un banco nacional, que se usa aún en el presente”.

De lo que Julio Castro denomina “Características de los tiempos nuevos”, haremos una reseña más breve porque los jóvenes a quienes van dirigidos especialmente estos temas, encuentran información adecuada en las publicaciones acerca del movimiento de la “Nueva educación”, producido en los países desarrollados desde comienzos del siglo y en parte introducido en el nuestro a partir de 1928 con la

creación de las "escuelas experimentales". Transcribimos de la pág. 67 la introducción que Julio Castro hace al tema:

"Los tiempos nuevos se caracterizan, en primer término, por un avance sorprendente de la técnica. Este avance afecta todos los órdenes de la vida: transforma los medios sociales, artísticos, económicos, financieros; entra en los hogares y modifica la familia; cambia la sociedad y los Estados e inclusive las relaciones entre éstos.

Ahora bien; el progreso técnico es el perfeccionamiento de los medios de que dispone el hombre para dominar la naturaleza; pero esa técnica es carente de finalidad y de valoración dentro de las categorías morales. El hombre la utiliza para sus fines y eso es todo. Pero es en él, en el hombre, en quien residen en definitiva, los elementos que pueden hacer que la técnica no sea un engranaje ciego y aplastante. De ahí que, ahora aún más que antes, es importante la formación social y moral del hombre, ya que su potencialidad ha crecido monstruosamente sin agregar nada en cuanto a orientación o aplicación de esa potencia hipertrofiada".

Y a continuación, importantes conceptos sobre las relaciones entre la educación y el Estado (págs. 71 y 72):

"En la actualidad, los Estados dan a la educación características especiales; en primer término, tienden a monopolizarla y a someterla a determinadas finalidades; en segundo lugar le imponen determinadas soluciones correlativas al lugar que ocupa tal o cual país en el concierto de las naciones. Así, por ejemplo, la cuna de las escuelas nuevas fue Inglaterra y su fin primordial el de preparar a los jóvenes británicos para guardar y mantener la integridad y la grandeza del Imperio. Así también otras escuelas sirven a nacionalismos exacerbados o a determinadas soluciones sociales o políticas.

El hecho es que la escuela, en el período de evolución actual, es un apéndice del Estado moderno y un elemento de su conservación. Esto da a la educación características especiales que impone la clase dominante o el partido de gobierno, según los casos. Fuera del campo exclusivamente pedagógico, hay pues elementos que condicionan la educación, y a los cuales no se puede desconocer".

Los fundamentos de la nueva educación pueden ser expresados a través de los cinco principios admitidos generalmente: vitalidad, actividad, libertad, infantilidad y comunidad.

Los dos primeros convergen hacia el cuarto.

"Al cobrar jerarquía la infantilidad, la ciencia aplicada que se basa en el conocimiento infantil, ha cambiado la esencia de los métodos de aprendizaje" (pág. 81).

Transcribimos, para completar estos conceptos básicos, las págs.

82 y 83 (fragmentos):

“En el criterio moderno [...] en primer término, la psicología —sometida al método experimental— ya no es la ciencia precisa, exacta y reducida a leyes. Se ha convertido en ciencia fenomenológica y sus conquistas están aún dotadas de gran elasticidad.

Por otra parte, se han abierto nuevos campos a la investigación: la psicología colectiva, funcional, la psicopedagogía, el psicoanálisis, que por ahora, en exactos términos, no dan más que criterios generales como aportes a la pedagogía.

Por último, ésta, ganando en especificidad, toma sus elementos no sólo de la psicología; sus fuentes están en su propia realización, como ya se observaba antes, en los aportes de la sociología, de la filosofía, de la tecnología, de la estética, etc.

Todo hace, pues, que la posición actual de la pedagogía SEA MAS UNA ACTITUD GENERAL FRENTE AL PROBLEMA DE LA EDUCACION, QUE UNA POSICION CIENTIFICA PREDETERMINADA. Una posición inicial que define el educador en base a una serie de principios generales —ajustados a verificaciones ya realizadas— y que sirven de fundamento a las consecuencias prácticas en que se expresa luego el arte de educar. Estos principios generales, son fundamentalmente los ya determinados para configurar a grandes rasgos el común denominador del alma infantil”.

Como capítulo final, en esta presentación de la importante obra de Julio Castro que procuramos, en su homenaje, revivir, desarrollaremos, brevemente: *La escuela nueva en Uruguay.*

Debemos mencionar, en primer término como innovación temprana, la creación del primer “Jardín de Infantes”, realizada en 1892 por la gran educacionista Enriqueta Compte y Riqué. Esta había viajado a Europa para estudiar los “Kindergarten”, trayendo especialmente los procedimientos del pedagogo alemán Fröebel, la utilización de su material especial, los “dones” como recurso para el desarrollo manual y espiritual de los infantes de tres a cinco años. El juego, el cuento y el canto crearían el ambiente de todo el jardín.

Rodeada de maestras vocacionales, buscó adecuar la experiencia recogida a los niños uruguayos y recién a los 14 años de iniciada, publicó una obra sobre el Jardín de Infantes de Montevideo.

Con carácter oficial, sólo después del primer cuarto de siglo, empezaron a extenderse las clases jardineras para preescolares de cinco años y en la década de los cuarenta, los jardines de infantes.

En el año 1927, con autoridades de enseñanza especialmente progresistas, se designan como escuelas experimentales la de Estación Progreso y la de Las Piedras. Más adelante, en Montevideo, la

Escuela experimental de Malvín. El método elegido fue el del pedagogo belga Decroly; sostenía como base psicológica más importante para la enseñanza, el interés del niño y como desarrollo programático, los centros de interés, derivados de las necesidades biológicas que caracterizan lo humano.

En la escuela de Progreso, su director no realizó una adopción cabal del método y tomó como centros de trabajo muchas de las actividades propias del medio de chacras que rodeaba la escuela.

En todas las escuelas, al hacerse *activas* cambió la modalidad de trabajo, el ambiente del mismo y el mobiliario. Si todas no tenían mesas colectivas o sólo, en parte, algunas de éstas improvisadas, utilizaban toda suerte de lugares de trabajo donde fuera posible observar, experimentar, construir, con el mobiliario más diverso. Julio Castro señala que para él, las filas de bancos bipersonales o personales colocan al niño en la misma situación del que viaja en un vehículo colectivo: es más cómodo ver al "desconocido" de atrás, porque no es necesaria la comunicación. Pero en la escuela es imprescindible el trato activo con los compañeros si se busca la colaboración, lo que vaya creando un ambiente de aprendizaje en *comunidad*. Agregamos nosotros que, actualmente, en las escuelas privadas de clase alta, se usan los bancos individuales, expresión de la tendencia de luchar por sí mismo para triunfar en la competición.

Señalaremos que los métodos de la nueva educación que penetraron con mayor empuje en nuestras escuelas, sobre todo las urbanas, fueron: el de *proyectos*, de origen norteamericano, y el de aprendizaje *por equipos* preconizado por Cousinet en Francia, muy divulgado y, con las modificaciones debidas, en vigor hoy.

El proyecto es una actividad planificada, "llevada a cabo en un ambiente natural". Esto es apto también, y tal vez muy especialmente, para la escuela rural.

Fue en la década de los cuarenta, después de transcurrida la crisis institucional y total de los años treinta, cuando fueron penetrando principios, ideas y prácticas de la "escuela nueva".

En nuestro país no se dieron experiencias totales y tal vez, se desarrollaron mejor en aquellas escuelas que podían tener recursos para la adquisición de materiales, maestros, en la Dirección y en las clases, capaces de trabajar en equipo entre sí y con los niños.

Pero la escasez de recursos destinados a la enseñanza o la incompetencia, en muchos casos, del gobierno escolar, ignoró la necesidad de construir mesas colectivas, con sillas transportables a ambientes diferentes, con las cuales la movilidad permite al niño buscar por sí las posiciones corporales más convenientes. Julio Castro, en la segunda

edición de su libro, agrega un último capítulo, a modo de nueva conclusión, del que extraemos ideas que nos parecen fundamentales.

Antes, había sostenido en la pág. 117, de su primera edición: *"El aliento de la escuela nueva no pasó en vano. Aunque sus métodos cayeran en el olvido quedó asimilado, definitivamente, mucho de lo esencial de su espíritu"*. En la edición de 1966, en años de aguda crisis económica e institucional afirmará:

1. Hay un retorno a lo nacional; se realizan experiencias propias; se vuelve a Varela como fundamental fuente de inspiración.

2. El país vive una momificación estructural.

Una tierra que pertenece a unos pocos y se explota mal, un presupuesto siempre deficitario, una clase parasitaria cada vez más numerosa.

3. En educación hay un sólido proceso de maduración; el análisis de la realidad definió planteos y señaló soluciones.

4. La escuela rural se convirtió en la preocupación más fecunda que reunió el magisterio nacional. Se inicia una transformación de fondo: de instituto de educación infantil tiende a proyectarse a los problemas del lugar, impulsando soluciones.

5. La imposición dogmática, la verdad revelada por el maestro, cede el campo a la observación, la comprobación, la crítica.

Como fin del libro analiza los efectos de la crisis, sobre todo para la escuela rural.

Once años después otra crisis, más profunda y oscurantista, termina con la vida de Julio, cobardemente, con él, que luchó y creó, en forma continua, hasta los últimos extremos de la generosidad y la entrega.

INDICE

Hugo Alfaro: Introducción	5
Miguel Soler Roca:	
La contribución de Julio Castro a la lucha contra el analfabetismo	9
Abner Prada:	
Julio Castro y la educación rural	43
Ubaldo Rodríguez Varela:	
Julio Castro, periodista de la educación	79
Yolanda Vallarino:	
Vieja y nueva educación. El banco fijo y la mesa colectiva	113

BIBLIOTECA BASICA DEL EDUCADOR

1. REINA REYES: Para qué futuro educamos
2. NIEVES A. DE LARROBLA: José Pedro Varela y los derechos de la mujer.
3. A. PRADA/U. RODRIGUEZ VARELA/M. SOLER ROCA/Y. VALLARINO: Julio Castro, educador de pueblos.

Se terminó de imprimir
en PRISMA Ltda. Gaboto 1582, Montevideo
en el mes de agosto de 1987
Edición al amparo del art. 79
de la ley 13.349
(Comisión del Papel) D.L. 227.114

Este libro hará bien a muchos. Hará bien a la causa del magisterio, en este país donde al docente todo se le exige pero se le remunera miserablemente, con sueldos que a todos deberían avergonzar. Aunque Julio Castro haya sido, en lo que va del siglo, la encarnación del verbo de la escuela pública en este país, lo que trasunta esta historia a cuatro voces es la odisea de todos los maestros, empezando por el maestro rural.

Sí, odisea. Porque si el espíritu de la escuela nueva se com-padece con la modalidad de nuestro pueblo, a la hora de plasmar en realidad encuentra tantas vallas, como la idea misma de cambiar nuestras pautas sociales por otras más justas y dignas. Esa lucha, a la que Julio entregó medio siglo de su espléndida vida de casi setenta años, aparece en estos cuatro trabajos —hondos, rigurosos, lúcidos y apasionados— como una obra abierta, desafiante e inconclusa.